

University of Groningen

Opvattingen en verwachtingen van moeders op het Groninger platteland

Poolman, B. G.; Doornenbal, J. M.; Leseman, P. P. M.; Minnaert, A. E. M. G.

Published in:
Pedagogische Studiën

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2018

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Poolman, B. G., Doornenbal, J. M., Leseman, P. P. M., & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Opvattingen en verwachtingen van moeders op het Groninger platteland. *Pedagogische Studiën*, 95(2), 57-85.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Opvattingen en verwachtingen van moeders op het Groninger platteland

B.G. Poolman, J.M. Doornenbal, P.P.M. Lesema en A.E.M.G. Minnaert

Samenvatting

Diverse onderzoeken die inzicht trachten te verkrijgen in de grote verschillen in taalprestaties van jonge kinderen in Noordoost Groningen, maakten duidelijk dat deze verschillen een intergenerationele achtergrond hebben. Opvattingen van ouders ten aanzien van opvoeding en onderwijs en hun verwachtingen van kinderen spelen daarbij een belangrijke rol. Eerder onderzoek maakte duidelijk dat opvattingen en verwachtingen van ouders verband houden met de taalprestaties van kinderen. In deze studie worden de opvattingen en verwachtingen van dertien moeders uit de genoemde regio geëxpliciteerd door middel van diepte-interviews. Analyse van de gesprekken leverde vier profielen op: *Klassieke plattelanders*, *Stedelingen en nieuwe plattelanders*, *Zelfbewusten* en *Distantiërenden* die zich onderscheiden in de mate waarin de eigen opvoeding wordt voortgezet en de mate waarin de cultuur van geletterdheid aansluit bij schoolgeoriënteerde doelen. De analyses illustreren dat zowel sociaaleconomische, culturele als psychologische factoren bepalen of en hoe de moeders de opvoeding continueren die ze zelf hebben ervaren.

Kernwoorden: onderwijsachterstanden, Noordoost Nederland, geletterdheid, opvattingen, verwachtingen

1 Inleiding

Sinds het einde van de jaren '60 van de vorige eeuw verschijnen met enige regelmaat publicaties over achterblijvende onderwijsprestaties van leerlingen in Nederlandse plattelandsgebieden (o.a. Driessen, 2013; Mulder & Meijnen, 2013; Van der Vegt & Van Velzen, 2002; Van Oosterhout, 1992;), zoals Zeeland (Riemersma & Maslowski, 2007), Zuid-

oost Drenthe en Noordoost Groningen. De achterstanden in taal zijn daarbij het meest in het oog springend (o.a. Jungbluth, Nap-Kolhoff, & Rodigas, 2011; Stellingwerf, Pulles, & Dusseljee, 2004). Diverse studies hebben getracht inzicht te geven waarom juist in deze regio's de achterstand zo hardnekkig is (Inspectie van het Onderwijs, 2009; Steenbekkers, Simon, & Veldheer, 2006; Stellingwerf et al., 2004; Van der Vegt & Van Velzen, 2002; Vogels & Bronneman-Helmers, 2003). Uit deze onderzoeken wordt onder meer duidelijk dat onderwijsachterstanden in deze regio's een intergenerationeel karakter hebben: opgroeien in een gezin waarvan de ouders weinig onderwijs hebben genoten betekent voor veel kinderen dat ze met een achterstand beginnen aan hun schoolcarrière. Achterstanden lijken dan ook van generatie op generatie te worden doorgegeven (Jungbluth, 2003). Wat betreft het 'doorgeven van achterstand' bestaat er brede consensus over de veronderstelling dat ouders hun kinderen op een vergelijkbare manier grootbrengen als waarop zij zelf zijn opgevoed (Belsky, Conger, & Capaldi, 2009; Serbin & Karp, 2003). Tegelijkertijd blijkt uit verschillende correlatieve studies (Conger, Belsky, & Capaldi, 2009; Hops, Davis, Leve, & Sheeber, 2003) dat het opvoedingsgedrag van de ene generatie slechts in beperkte mate samenhangt met het opvoedingsgedrag van de volgende generatie. Interessant is daarom de vraag welke mechanismen werkzaam zijn bij deze intergenerationele overdracht (Conger et al., 2009). De Roos en Bux (2010) onderscheiden in navolging van Van IJendoorn (1992) in de eerste plaats *psychologische* overdracht: gedragingen en opvattingen worden via socialisatieprocessen van ouders op kinderen overgedragen. Ouders geven hierbij het voorbeeld van hoe iets moet en kinderen identificeren zich hierbij met hun ouders, imiteren

het gedrag en verinnerlijken al dan niet de bijbehorende opvattingen. Een tweede – meer indirecte – mechanisme betreft de overdracht van fysieke en sociale omstandigheden (*contextuele overdracht*). Het wonen in dezelfde buurt of regio kan de continuïteit van opvoeding tussen generaties bevorderen. Hierbij kunnen sociaaleconomische (bijvoorbeeld opleidings- en/of onderwijsniveau) en sociaal-culturele kenmerken een rol spelen. Dit zijn kenmerken die voor een belangrijk deel iemands leefstijl, waarden en opvattingen bepalen. Doordat deze kenmerken voor een groot deel door ouders op kinderen worden overgedragen en door ouders en kinderen worden gedeeld, worden op een indirecte manier ook de bijbehorende opvattingen overgedragen. Naar de rol die deze opvattingen spelen als het gaat om de bijdrage aan de intergenerationele overdracht is echter nog weinig onderzoek gedaan (Conger et al., 2009, p. 1281).

De stelling dát opvoedingsgedrag van ouders in belangrijke mate wordt bepaald door opvattingen die zij hebben over de ontwikkeling van kinderen (Harkness et al., 2010) wordt algemeen aanvaard. Concreet gaat het daarbij om ideeën over het wezen van kinderen, de manier waarop zij het beste gedijen, zich ontwikkelen en dingen leren, wanneer ze rijp zijn, welke rol opvoeders daarbij spelen en wat de rolverdeling tussen gezin en school zou moeten zijn (Doolaard & Leseman, 2008). Naast *opvattingen* spelen ook *verwachtingen* van ouders over het onderwijs en de schoolprestaties van kinderen in de ontwikkeling van kinderen een rol: lage onderwijsverwachtingen hebben een negatieve invloed op de schoolprestaties van hun kinderen (Davis-Kean, 2005; Phillipson & Phillipson, 2007; Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008). Opvattingen en verwachtingen zijn vaak impliciet en ‘kleuren’ als het ware onbewust de manier waarop ouders met hun kinderen omgaan.

We focussen in deze studie op de opvattingen en verwachtingen van moeders uit een van de Nederlandse plattelandsregio’s die zich kenmerkt door grote verschillen tussen de taalprestaties van jonge kinderen (Driessen, 2013; Mulder & Meijnen, 2013; Pool-

man, Leseman, Doornenbal, & Minnaert, 2017), te weten Noordoost Groningen. Eerder onderzoek (Poolman, Minnaert, Leseman, & Doornenbal, 2015) liet zien dát opvattingen en verwachtingen van ouders van invloed zijn op de onderwijsprestaties van leerlingen in deze regio. In deze studie gaan we op zoek naar wat hun opvattingen over opvoeding en onderwijs en hun verwachtingen concreet zijn met betrekking tot de cognitieve en culturele ontwikkeling en daarmee tot de onderwijsprestaties van hun kinderen. Tevens onderzoeken we in hoeverre deze moeders deze opvattingen en verwachtingen relateren aan de *manier* waarop ze zelf zijn grootgebracht (psychologische overdracht) en aan de *omgeving* waarin ze opgegroeid zijn (contextuele overdracht).

2 Theoretisch kader

Psychologische overdracht van opvoeding

Het model van Belsky (1984) en de uitbreiding hiervan door Conger, Belsky en Capaldi (2009) biedt een passend kader waarin duidelijk wordt op welke manier de eigen persoonlijke geschiedenis van ouders doorgegeven wordt aan volgende generaties onder invloed van omgevingsvariabelen. Centraal in dit model staat het opvoedingsgedrag (*‘parenting’*) van ouders en in het bijzonder de activiteiten die ouders thuis bewust en onbewust met hun kinderen ondernemen en die bijdragen aan hun cognitieve en culturele ontwikkeling en daarmee een succesvolle schoolloopbaan bevorderen (Notten, 2016). Van een aantal van deze activiteiten is aangetoond dat deze de kansen van kinderen vergroten, zoals voorlezen (o.a. Bus, Van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Hoff, 2013) of het voeren van rijke gesprekken (Henrichs, 2010). Wanneer kinderen opgroeien in gezinnen waarin zij vanaf hun geboorte worden blootgesteld aan en opgevoed met normen en vaardigheden die ook door de school gewaardeerd worden (zoals het belang inzien van leesvaardigheid, academisch taalgebruik (Schlepppegrell, 2004) en kennis van de wereld (Leseman & Hamers, 2007), dan hebben deze kinderen

een voorsprong bij de start van de schoolloopbaan in vergelijking met kinderen die opgroeien in gezinnen die hieraan in mindere mate zijn blootgesteld (Heath, 1980). Heath (1982) duidt dit als een *cultuur van geletterdheid* en maakt daarbij onderscheid tussen een *school-oriented culture* oftewel *mainstream culture* en *non mainstream homes*. De eerste verwijst naar een gezinscultuur waarin het mondelinge taalgebruik en het omgaan met geschreven tekst grotendeels in het teken staan van informatieverwerving (informatief taalgebruik) en kennisdoelenden. Het taalgebruik is daarbij overwegend gedecontextualiseerd (Schleppegrell, 2004). De gespreksonderwerpen verwijzen grotendeels naar situaties buiten het *hier-en-nu* (Henrichs, 2010). Binnen *non-mainstream homes* is er volgens haar sprake van zgn. *instrumenteel taalgebruik* (Heath, 1980; Heath, 1986). Gesprekken gaan daarbij overwegend over onderwerpen in het *hier-en-nu* en zijn gericht op alledaagse praktische zaken.

Hoewel opvoeding in veel gevallen een intuïtief proces lijkt te zijn, spelen allerhande onderliggende opvattingen en verwachtingen een rol. Deze opvattingen en verwachtingen en de daaruit voortvloeiende opvoedingsdoelen vormen een cognitief emotioneel raamwerk van waaruit in concrete opvoedingsituaties het gedrag en ontwikkeling van kinderen beoordeeld wordt en gereageerd wordt (Doolaard & Leseman, 2008). Sigel, McGillicuddy-De Lisi en Goodnow (1992) spreken in dit kader over een '*parental beliefs system*'. Harkness et al. (2010) hanteren hiervoor de term '*ethnotheory*' om aan te geven dat het gaat om een verzameling ideeën over wat volgens ouders de beste manier is om op te voeden. Deze hebben als eerste kenmerk dat ze impliciet zijn en als logisch en vanzelfsprekend worden ervaren (Okma-Rayzner, 2006). We zouden daarom ook kunnen spreken over 'innerlijke logica', een concept dat gebaseerd is op sociaal-constructivistische theorieën (Doornenbal, Okma, & Singer, 2002; Okma-Rayzner, 2006). Kort samengevat gaan deze theorieën ervan uit dat hogere psychische structuren, zoals opvattingen en verwachtingen, zich ontwikkelen in sociale interacties: *Cognities*, *affecten* en *handelingen*

vormen daarbinnen een onscheidbare eenheid (Doornenbal et al., 2002). Vertaald naar opvattingen en verwachtingen van ouders, veronderstellen we dat wat ouders belangrijk vinden en de doelen die ze stellen ten aanzien van de opvoeding van hun kinderen (*cognities*), de gevoelens die ze daarbij ervaren (*affecten*) en de manier waarop ze hun opvoedkundig handelen vormgeven (*handelingen*), mede het gevolg zijn van de interacties die ze zelf in de loop van de jaren in hun eigen ontwikkeling van kind naar ouder hebben opgedaan, binnen de culturele groep waartoe ze behoren (Van IJendoorn, 1992).

Contextuele overdracht

Een tweede belangrijk kenmerk van *ethnotheories* is dat deze worden gedeeld door de *culturele* groep waar ouders deel van uitmaken (Harkness, 2007; Harkness et al., 2010; Huijbregts, Leseman, & Tavecchio, 2008). Harkness et al. spreken in dat geval over '*culturele metamodellen*' (Harkness, Super, & Van Tijen, 2000) of over '*impliciete culturele modellen*' (Harkness et al., 2010). Vanuit dit perspectief vormen de *ethnotheories* van ouders de mediërende link tussen hun concrete opvoedingsgedrag en deze metamodellen (Harkness et al., 2000). Keller, Borke en Yovsi (2005) onderscheiden in navolging van Kağıtçıbaşı (1996; 2005) drie culturele modellen van opvoeden. Het *onafhankelijke model (independence)* kenmerkt zich op het gebied van de opvoeding door het accent te leggen op de autonomie van het individu en ontplooiing van individuele talenten. Dit model is prevalent bij hoger opgeleide individuen in geïndustrialiseerde verstedelijkte gebieden. Het tweede model betreft het *onderlinge afhankelijkheidsmodel (interdependence)*. In dit model is de rol die individuen moeten vervullen binnen het gezin, de familie en de gemeenschap van belang en er wordt daarom grote waarde toegekend aan bijvoorbeeld gehoorzaamheid, ingetogenheid, conformisme en zelfopoffering. Dit model vindt men overwegend in traditionele plattelandsgebieden. Het derde model (*autonomous relatedness*) verschilt kwalitatief van de eerste twee en combineert autonomie met verbondenheid (Kağıtçıbaşı, 2005) en geeft

de ideeën weer van opgeleide *middle-class* individuen binnen historisch traditionele onderling afhankelijke gemeenschappen. Kağıtçıbaşı maakt daarbij onderscheid tussen economische en psychologische afhankelijkheid. Het derde model combineert een hoge opleiding (economische onafhankelijkheid) en competitieve werkomgevingen met traditionele familiebanden (psychologische afhankelijkheid), waarbij nabijheid en wederzijdse verplichtingen belangrijk gevonden wordt. Culturele modellen kunnen daarmee worden gezien als een karakterisering van specifieke omgevingen binnen grotere culturen waarbij educatieve en daarmee culturele en economische kenmerken een indirecte rol spelen als het gaat om de reproductie van opvoeding (Keller et al., 2005).

Invloed van maatschappelijke ontwikkelingen op overdracht

Als het gaat om psychologische overdracht ligt het wellicht voor de hand om te veronderstellen dat opvoedingsgedrag en opvattingen en verwachtingen van verschillende generaties een grote mate van overeenkomst vertonen. In de opvoeding geven ouders in de ene generatie (G1) aan de volgende generatie (G2) immers door wat zij belangrijk vinden, die het vervolgens al dan niet doorgeven aan hun kinderen (G3) (Van IJendoorn, 1992). De opvoeding zelf is daarmee zelf ook onderwerp van intergenerationele overdracht. Tegelijkertijd is het ook plausibel te veronderstellen dat er juist ook grote verschillen bestaan tussen opvattingen, verwachtingen en opvoedingsgedrag van verschillende generaties opvoeders. Immers, ook al hebben opvoeders hun stijl van opvoeden en de opvattingen die daarbij horen voor een groot deel meegekregen van hun eigen ouders, de sociale, economische en culturele omstandigheden waarin kinderen door hun ouders nu worden opgevoed verschillen met die van enkele decennia geleden, toen deze ouders zelf kind waren. Deze maatschappelijke omstandigheden kunnen het opvoedingsproces zodanig beïnvloeden dat opvoeden in de huidige omstandigheden daadwerkelijk anders is dan 'toen'. Enkele maatschappelijke ontwikkelingen in de afgelopen decen-

nia zijn relevant om te noemen. Een eerste betreft de omvang en de samenstelling van de gezinnen. Door de toename van het aantal echtscheidingen is de diversiteit aan gezinsvormen toegenomen: er zijn meer samengestelde gezinnen en eenoudergezinnen. Daarnaast is de zelfstandigheid en arbeidsparticipatie van vrouwen toegenomen (Merens & Van den Brakel, 2014) en is mede als gevolg hiervan de rol van kinderopvang groter geworden (CBS, 2016). Dit heeft bijvoorbeeld het denken over de rol die anderen dan de ouders spelen in de opvoeding beïnvloed (De Winter, 2012). Een derde ontwikkeling betreft de toename van het opleidingsniveau. Het percentage gezinnen met Hoger Beroeps Onderwijs (Hbo) of Wetenschappelijk Onderwijs (Wo) is tussen 1995 en 2011 in Nederland bijna verdubbeld: van 22% naar 42% (Fettelaar, Mulder, & Driessen, 2014). Veel jonge ouders zijn dus hoger opgeleid dan hun eigen ouders, hetgeen van invloed kan zijn op de manier waarop gedacht wordt over opvoeding en onderwijs en het belang hiervan. Tenslotte noemen we de toegenomen rol van de (sociale) media op het denken over opvoeding. Hierdoor worden hedendaagse ouders niet alleen beïnvloed door het voorbeeld en de opvattingen van de eigen ouders, maar spelen opvattingen en ideeën die dagelijks via de media geuit worden een grote rol.

De genoemde maatschappelijke ontwikkelingen kunnen hun weerslag hebben op de accenten die ouders in de opvoeding van hun kinderen leggen, bijvoorbeeld door kinderen meer dan vroeger aan te moedigen tot zelfstandigheid en zelfontplooiing (Rispen et al. 1996). De nadruk op zelfstandigheid en zelfontplooiing zou ook tot gevolg kunnen hebben dat jonge ouders zich in de opvoeding tegenwoordig meer laten leiden door hun eigen ideeën dan door het voorbeeld van hun eigen ouders binnen hun opvoeding (De Roos & Bucx, 2010).

Relevante ontwikkelingen op het Groninger platteland

De economie in Noord-Groningen is van oorsprong agrarisch georiënteerd. Schaalvergroting en mechanisatie van de landbouw maak-

ten dat sinds de jaren vijftig van de vorige eeuw de werkgelegenheid op het platteland sterk terugliep, waardoor een deel van de beroepsbevolking naar de stad trok. Er was ook een omgekeerde trend. De groei van de steden en de daaraan gepaard gaande verslechtering van het leefklimaat en de toenemende mobiliteit leidden er toe dat veel steden zich op het platteland gingen vestigen, met name in dorpen in de directe nabijheid van de stad Groningen. Een aantal - van oorsprong *autonome dorpen* - ontwikkelden zich daardoor tot *woondorpen* (Thissen & Loopmans, 2013). In *autonome dorpen* zijn de meeste bewoners 'van het dorp' en doen ze veel zaken 'op het dorp'. Ze zijn veelal ook in het dorp of de naaste omgeving opgegroeid. In *woondorpen* daarentegen zijn de bewoners voor werk en voorzieningen niet op het dorp zijn aangewezen. Zij hebben hun sociale netwerk hoofdzakelijk buiten het dorp, bijvoorbeeld in de stad Groningen. Dat heeft in deze dorpen geleid tot een levensstijl, die steeds meer op die van een stad lijkt (Gardenier, 2012).

Huidig onderzoek

Zoals aangegeven blijkt dat er in Noordoost Groningen nog steeds grote verschillen bestaan tussen de taalprestaties van leerlingen op het moment dat ze aan de basisschool beginnen (Driessen, 2013; Poolman et al., 2017). Zoekend naar mechanismes die van invloed zijn op deze hardnekkige verschillen, blijkt dat opvattingen van ouders in deze regio over het belang van onderwijs en over de rolverdeling tussen gezin en school alsmede de verwachtingen die ouders hebben van de schoolprestaties van hun kinderen een belangrijke rol spelen (Poolman et al., 2015). Zowel opvattingen als verwachtingen bleken te mediëren tussen achtergrondkenmerken van ouders (SES) en de informele educatie thuis en de taalprestaties van hun kinderen. Anders gezegd: *culturele* en *economische* achtergrondkenmerken van ouders werken door middel van opvattingen en verwachtingen van ouders door in concreet opvoedingsgedrag en uiteindelijk in de taalprestaties van kinderen. Hiermee werd, in lijn met eerder onderzoek van Harkness (2007) en Heath

(1986), bevestigd dat de opvattingen en verwachtingen van ouders van invloed zijn op hun opvoedingsgedrag. Echter, wát deze opvattingen en verwachtingen concreet zijn en hoe ouders tot deze opvattingen en verwachtingen gekomen zijn is niet bekend. Dit is wel van belang op het moment dat opvattingen en verwachtingen van ouders verschillen met die van de school (Heath, 1980) en kinderen opgroeien in gezinnen waarin thuis een minder onderwijsondersteunend opvoedingsklimaat heerst. Op dat moment ervaart een kind een kloof tussen de cultuur thuis en de cultuur op school.

In deze studie gaan we daarom allereerst op zoek naar wat de opvattingen van autochtone moeders op het Groninger platteland zijn over opvoeding en onderwijs en wat hun verwachtingen zijn ten aanzien van de schoolprestaties van hun kinderen. Wat vinden ze belangrijk, welke doelen staan hen voor ogen en welke gevoelens hebben zij daarbij? De tweede onderzoeksvraag is hoe deze moeders hun opvattingen en verwachtingen in verband brengen met hun eigen kindertijd, de opvoeding die zij zelf hebben ervaren en de omgeving waarin ze opgegroeid zijn. Dit is van belang om inzicht te krijgen welke elementen volgens henzelf bijdragen aan het wel of niet voortzetten van de opvoeding die zij zelf hebben genoten.

3 Methode

3.1 Dataverzameling

Voor de steekproef zijn vier inclusiecriteria leidend geweest. Het *eerste* betreft de herkomst van de moeders. Uit de resultaten van eerder onderzoek in deze regio (Poolman et al., 2015) blijkt bijna 70% van de ouders en bijna 55% van de grootouders van de onderzochte kinderen zelf ook uit de provincie Groningen afkomstig te zijn. Om uitspraken te kunnen doen over invloed van de regio bij de intergenerationele overdracht is bij de werking van de moeders gestreefd naar een overeenkomstige verdeling. Het *tweede* criterium betreft de urbanisatiegraad van de woonplaats van de deelnemers. Er is gestreefd om zowel deelnemers uit de plattelandsdorpen te betrek-

Tabel 1
 Overzicht van de participanten

Naam*	Plaats	Leeftijd	Opleiding	Geb. provincie	Aantal kinderen
Catharina	Dorp	36	MBO	Groningen	2
Johanna	Dorp	41	MBO	Groningen	3
Alie	Dorp	32	MBO-1-2	Friesland (dorp)	3
Conny	Dorp	36	HBO	Groningen	3
Thea	Dorp	30	VMBO	Groningen	2
Marja	Dorp	49	MBO	Groningen	2
Bernadette	Dorp	40	HBO	Flevoland	5
Monique	Stad	37	WO	Groningen	3
Henriëtte	Stad	40	HBO	Groningen	2
Annelies	Stad	38	HBO	Groningen	2
Laura	Stad	36	HBO	Groningen	2
Evelyn	Dorp	41	MBO	Drenthe (dorp)	2
Monika	Dorp	33	Mavo	Noord Holland	5

* De namen in deze studie zijn vanwege privacy overwegingen gefingeerd.

ken als uit verstedelijkt gebied. Het *derde* criterium betreft het opleidingsniveau van de moeders. Gestreefd is naar een afspiegeling die recht doet aan stratificatie van opleidingsniveaus, zoals die bekend is van het Groninger platteland (CBS Open data Statline, 2017). Ruwweg betekent dit dat een kwart van de ouders laag opgeleid is (basisonderwijs, Lbo of Mbo, niveau 1-2), de helft middelbaar opgeleid (Mbo-niveau 3-4, Havo, Vwo) en een kwart hoog opgeleid (Hbo, Wo). Het *laatste* criterium betreft de gezinssituatie. De deelnemers moesten moeder zijn van jonge kinderen. Concreet betekende dit dat een of meerdere kinderen in een van de eerste vijf leerjaren van het basisonderwijs zitten, omdat in deze periode de basis wordt gelegd voor de ontwikkeling van schoolse vaardigheden.

De moeders die in deze studie aan het woord komen zijn op verschillende manieren geworven. Ten eerste zijn op ons verzoek twee moeders benaderd door scholen in twee kleine dorpen in de regio Delfzijl. Deze moeders deden ook mee aan een andere studie die gericht was op het taalaanbod in Groninger gezinnen (Tjallings, 2011). Een tweede strategie was om een schriftelijk verzoek om deel te nemen aan het interview mee te geven aan de kinderen uit de groepen 1-5 van twee

scholen; een school in een dorp en een school in verstedelijkt gebied. Hierop hebben vijf moeders uit het dorp en vier moeders uit verstedelijkt gebied gereageerd (responspercentage 5%). Deze strategie leverde een oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden op, waardoor uiteindelijk op aanraden van de school uit het dorp nog vijf moeders rechtstreeks telefonisch zijn benaderd. Een middelbaar en een lager opgeleide moeder stemde in, terwijl drie lager opgeleide moeders afzagen van deelname. Ze gaven kort en zonder nadere toelichting aan geen belangstelling te hebben om deel te nemen. Alle interviews zijn bij de moeders thuis afgenomen.

Deelnemers

Bovengenoemde strategieën leverde uiteindelijk een steekproef van 13 moeders op in de leeftijdsrange van 32 tot 49 jaar (zie Tabel 1), waarvan twee moeders *laag*, vijf moeders *middelbaar* en zes moeders *hoog* opgeleid. Negen moeders zijn woonachtig in dorpen in de regio Delfzijl met minder dan 1000 inwoners. Vier moeders wonen in verstedelijkt gebied. Wat betreft de thuistaal, wordt door één moeder (bewust) Gronings gesproken. In de overige gezinnen is Nederlands de thuistaal.

Diepte-interviews

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van diepte-interviews (Hennink, Hutter, & Bailey, 2010). Hiervoor is een semigestructureerde topiclijst ontworpen. Uitgangspunt in de topiclijst vormden vier dagelijks voorkomende situaties waarvan verondersteld wordt dat zij veel interactie tussen ouders en kinderen uitlokken: maaltijdgesprekken, naar bed brengen, naar school brengen en sociale contacten in het dorp of in de wijk. De topiclijst eindigde met een aantal vragen over de verwachtingen ten aanzien van de toekomst van de kinderen en de rol die het onderwijs hierin volgens de geïnterviewden speelt. De vier situaties zijn op een identieke manier uitgevraagd, namelijk in de dimensies 'tijd' en 'plaats', vanuit het concept 'innerlijke logica' (Doornenbal et al., 2002) waarbij getracht is onderliggende *cognities* (belangen en doelen), *afecten* (emoties) en *handelingen* (feiten) te expliciteren. Binnen de dimensie 'tijd' is eerst de actuele situatie ('het nu') uitgevraagd. Daarbij is eerst gevraagd naar 'de feiten' (F). De moeders beschreven hierbij hoe het er in het gezin aan toe gaat in de betreffende situatie. Vervolgens werd gevraagd om aan te geven of zij het 'belangrijk' (B) vinden dat een bepaalde situatie plaatsvindt en wat maakt dat zij dit belangrijk vinden. In de *derde* plaats werd de moeders gevraagd om aan te geven welk *doel* (D) zij in de betreffende situatie proberen te bereiken. Tenslotte is gevraagd naar de *emoties* (E): Wat ervaren of voelen moeders bij de betreffende situatie. Vervolgens is binnen de dimensie 'tijd' gevraagd naar de eigen jeugd ('vroeger'). De moeders werd gevraagd te beschrijven hoe zij de vier situaties *als kind* hebben ervaren. Vervolgens werd hen gevraagd om zich te verplaatsen in de positie van hun ouders: wat zouden hun ouders belangrijk gevonden hebben in de betreffende situaties (B) en wat maakte dat zij dit al dan niet belangrijk vonden, welk doel zouden hun ouders daarbij hebben gehad (D) en wat voelden zij daarbij (E)? De tweede dimensie was 'plaats'. De moeders is gevraagd of zij vanuit hun eigen perspectief een indruk hebben hoe de betreffende situatie in andere gezinnen binnen haar dorp of wijk verloopt ('elders').

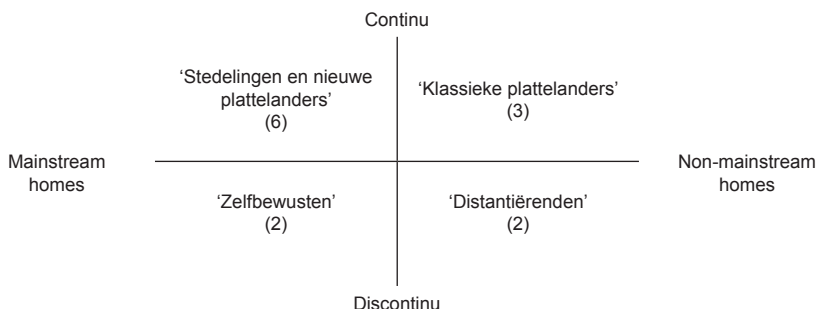
De slotvragen betroffen de verwachtingen van moeder over de toekomst van de kinderen. Nadat de moeders hebben kunnen aangeven welk beeld zij bij de toekomst van haar kind heeft en welke rol onderwijs hierin speelt, werd wederom gevraagd naar belang (B), doel (D) en emoties (E). Tenslotte werd de moeders gevraagd te aan te geven wat ze van gesprek vonden en was er gelegenheid terug te komen op gespreksthema's.

3.2 Data-analyse

De gesprekken zijn verbatim uitgeschreven en ingevoerd in het computerprogramma MAX Qualitative Data Analysis (MAXQDA), versie 10 (VERBI Software, 2012). De teksten zijn vervolgens in dit programma gecodeerd. Daarbij is afwisselend een deductieve en inductieve werkwijze gehanteerd, volgens de stappen van de analytische cyclus (Hennink et al., 2010). Bij het *deductief* coderen is zowel gebruik gemaakt van de topics uit de interviewleidraad, van relevante onderzoeksliteratuur als van eigen professionele (20 jaar werkzaam in onderwijsbegeleiding) en persoonlijke ervaringen (20 jaar woonachtig geweest in het betreffende gebied) van de eerste auteur. De analyse is uitgevoerd in drie fasen.

In de eerste fase is eerst deductief *gecodeerd* (Hennink et al., 2010). De reacties van de moeders zijn daarbij geordend op basis van de topics uit de interviewleidraad. Dit leverde een vier-bij-drie matrix op van de vier *situaties* en de drie *dimensies* (nu, vroeger, elders) waarvan in iedere cel de Feiten, Belangen, Doelen en Emoties zijn weergegeven zoals die door de respondenten zijn aangegeven. Vervolgens is inductief gecodeerd. Al lezend zijn codes vanuit de data genoteerd. Codes die tijdens het analyseren valide, robuust en bruikbaar bleken (Glaser, 1978) zijn uiteindelijk gebruikt. Deze cyclus van deductief en inductief coderen heeft meerdere malen plaatsgevonden, totdat het verzadigingspunt was bereikt (Glaser & Strauss, 1967) en geen nieuwe codes meer werden gevonden.

In de tweede fase zijn de codes *gecategoriseerd* (Hennink et al., 2010). Aan de hand van drie contexten en specifieke thema's zijn



Figuur 1 Indeling van de respondenten in vier ‘profielen’

de gegevens geordend in categorieën (vgl. axiaal coderen). Wat betreft de context ‘thuis’ zijn de doelen, belangen en emoties van de moeders gecategoriseerd rondom de thema’s *inhoud van de gesprekken thuis* en *(voor) lezen*. De context ‘school’ is onderverdeeld in de thema’s *contact met de school*, *bijdrage aan school* en *verwachtingen van de school*. De context ‘dorp of wijk’ kende slechts één thema, namelijk de binding met - en betrokkenheid bij het dorp of wijk. Bij het thema ‘toekomstverwachting en de rol van de opleiding’ is onderscheid gemaakt tussen enerzijds de toekomstverwachtingen van de moeders ten aanzien van hun kinderen en anderzijds, retrospectief, de toekomstverwachting die de ouders van de moeders voor hen hadden.

In de derde fase zijn de gegevens *geconceptualiseerd* (Hennink et al., 2010), waarbij relaties tussen de verschillende categorieën zijn aangebracht. Daarbij heeft een ordening op een hoger abstractieniveau plaatsgevonden (vgl. selectief coderen). Het eerste ordeningsprincipe betreft de manier waarop de moeders zeggen om te gaan met taal en geletterdheid. Hierin worden twee uitersten onderscheiden, aansluitend bij het onderscheid dat Heath (1982) maakt tussen enerzijds een *school-oriented culture* oftewel *mainstream culture* en anderzijds *non-mainstream homes*. De eerste verwijst naar een gezinscultuur waarin het mondelinge taalgebruik en het omgaan met geschreven tekst grotendeels in het teken staan van informatieverwerving (informatief taalgebruik) en kennisdoelinden. Het taalgebruik is daarbij overwegend gedecontextualiseerd en gespreksonderwerpen verwijzen grotendeels naar situaties bui-

ten het hier-en-nu. Aan de andere kant van het continuüm is sprake van *non-mainstream homes*, waarbij sprake is van zgn. *instrumenteel taalgebruik*, gericht op alledaagse praktische zaken. Een tweede ordeningsprincipe is de mate waarin moeders de opvoeding die ze zelf ervaren hebben voortzetten. Ook dit is een continuüm met twee uitersten. In het ene uiterste geven de moeders aan de doelen en belangen van hun ouders met betrekking tot de opvoeding over te nemen (‘continu’). In het andere uiterste zeggen de moeders te breken met de opvoeding die ze genoten hebben en geven ze aan hun kinderen volledig anders op te (willen) voeden (‘discontinuu’). Wanneer we deze twee ordeningsprincipes uitzetten in een assenstelsel, ontstaan vier kwadranten die op vier onderscheiden profielen wijzen (zie Figuur 1).

Deze vier profielen zijn het resultaat van een niet-lineair cyclisch proces van constante discussie tussen het theoretisch kader en de empirische data (Boeije, 2005). We hebben de dertien respondenten op basis van hun verhaal vervolgens ingedeeld in de kwadranten. Moeders van wie we, op basis van hun respons, de cultuur van geletterdheid dichtbij de schoolcultuur achtten, zijn daarbij links van de verticale as gepositioneerd. Moeders die het opvoedingspatroon van hun ouders hebben voortgezet zijn boven de horizontale as geplaatst. Op basis van deze indeling konden vier profielen onderscheiden worden die we de volgende namen hebben gegeven: *Stedelingen en nieuwe plattelanders*, *Klassieke plattelanders*, *Zelfbewusten* en *Distantiërenden*. Deze namen worden in de resultatensectie uitgelegd en onderbouwd.

4 Resultaten

In deze sectie beschrijven we de vier profielen eerst afzonderlijk en onderbouwen deze met uitspraken uit de interviews. De opbouw per profiel is steeds identiek. Eerst wordt de context *thuis* beschreven, waarbij wordt ingezoomd op de cultuur van geletterdheid. Vervolgens wordt ingegaan op het contact van de moeders met *school*. Daarna wordt de mate waarin en de manier waarop de moeders zich betrokken voelen bij het *dorp* of de *wijk* waarin ze wonen beschreven. Tenslotte wordt ingegaan op de *toekomstverwachtingen* van de moeders ten aanzien van hun kinderen. Bij alle thema's wordt steeds de relatie gelegd met de ontwikkelings- en onderwijsgeschiedenis van moeder zelf.

Beschrijving per profiel

I Stedelingen en nieuwe plattelanders

Het profiel *Stedelingen en nieuwe plattelanders* bestaat uit zes moeders, waaronder vier moeders uit verstedelijkt gebied (Henriëtte (40), Annelies (38), Laura (36) en Monique (37)) en twee moeders uit een dorp (Johanna (41) en Bernadette (40)). De moeders uit verstedelijkt gebied hebben alle vier betaald werk. Behalve Johanna (Mbo), hebben alle moeders een Hbo-opleiding of hoger. Op Bernadette na, zijn alle moeders geboren en getogen in de provincie Groningen. Bernadette is afkomstig uit een middelgrote stad het midden van het land en is als volwassene in Groningen komen wonen. Henriëtte, Laura en Monique hebben hun beroepsopleiding elders in het land gevolgd, maar zijn uiteindelijk weer in de provincie Groningen komen wonen.

Thuis

Alle moeders geven aan dat ze het belangrijk vinden om te weten wat hun kinderen overdag meemaken en deze ervaringen tijdens gezamenlijke momenten met elkaar te delen. Een aantal moeders geeft aan dat naast de dagelijkse hier-en-nu onderwerpen ook gedecontextualiseerde onderwerpen aan bod komen. Bernadette, bijvoorbeeld, vindt het belangrijk dat kinderen het jeugdjournaal kijken omdat ze zich dan bewust zijn van de

wereld om hen heen: “*Dat ze meekrijgen wat er in de wereld gebeurt.*” Daarnaast vindt ze het belangrijk dat er ‘echte’ boeken gelezen worden. Ze zegt: “*Ze weten, Donald Duckje mag, maar er moeten ook ‘echte’ boeken gelezen worden.*” Ze doelt daarmee op informatieve en narratieve boeken. Monique geeft aan dat haar man veel gesprekjes heeft met de kinderen die gericht zijn op kennis. Ze verwijst daarbij ook direct naar de gespreksthemas bij haar thuis vroeger. “*(De gesprekjes gaan) over van alles. Ja, ook om dingen te leren, van de wereld. Ja, mijn vader legde hier altijd heel veel dingetjes uit. Dat gebeurt hier ook. Dat doet Peter ook. Ja, met mijn moeder was gewoon meer de dagelijkse dingen.*”

Deze moeders hebben het belang van een geletterde omgeving dan ook grotendeels van huis uit meegekregen. Bernadette: “*Ik weet wel dat mijn vader vroeger veel voorlas. Ook heel jong naar de bibliotheek. (...) Vond ik heerlijk. Ik kan me herinneren ik ging op de fiets naar de bibliotheek haalde boeken en las gelijk de boeken uit.*” Henriëtte geeft aan dat haar ouders haar bewust in contact hebben gebracht met geletterdheid: “*Daar ging de interesse ook naar uit, zeg maar. (...) Ze hebben de informatie erover, dat het belangrijk is om voor te lezen voor de woordenschat en dat soort dingen. Dat niveau bezitten zij, zeg maar.*” Ze gaat daarbij zelfs nog een generatie terug: “*Mijn moeder ook (kreeg die kennis mee, BP) met name wel van huis uit. Dat was natuurlijk nog veel langer geleden, mijn opa was gewoon een slimme man. Mijn oma ook (...), dat was ook een slimme vrouw.*” Ook Annelies ervaart veel overeenkomsten met haar eigen opvoeding, maar nuanceert dit wel door aan te geven dat bij haar in huis vroeger meer over dagelijkse gebeurtenissen gesproken werd, terwijl zij het nu belangrijk vindt ook over het bijbehorende gevoel te praten. Ze verklaart dat door het verschil in tijdsgewricht: “*Ik denk dat mijn kinderen meer over hun gevoel praten dan wij dat vroeger deden. (...) Dat is denk ik de tijd ook.*”

School

Zonder uitzondering vinden deze moeders het contact met school belangrijk. Een eerste

motief is om te weten hoe het met hun kind gaat. Laura zegt: “*Nou, je wilt ook weten hoe je kind het doet op school. Niet alleen qua prestaties maar ook hoe die zich voelt in de klas.*” Een tweede doel is om haar kinderen te laten ervaren dat ze zich interesseert voor wat zij op school doen. Laura: “*Het liefste ga ik gewoon lekker mee. (...) Dan ga ik met de oudste even mee naar boven (...). Dat ze weten, dat je interesse voor ze hebt wat ze doen op school.*” Een derde doel is dat de moeders, door de kinderen naar school te brengen, informatie met de leerkrachten kunnen uitwisselen. Henriëtte: “*Ik vind het ook leuk om te weten hoor als ze (de leerkrachten, BP) heel andere ideeën hebben. Want (...) school is weer een heel andere wereld. Zo van goh, hoe doen ze het hier? ‘Hoe kijk jij (de leerkracht, BP) ertegen aan? Wat vind jij ervan?’.*” Een laatste doel is om als moeder zelf te ervaren dat haar kind op school goed begeleid wordt. Henriëtte: “*Ik vind het heel fijn om te proeven dat zij een goed beeld van jouw kind hebben.*”

Meer divers zijn de verwachtingen van de moeders ten aanzien van school. Monique geeft aan: “*Wij verwachten van school dat onze kinderen daar gestimuleerd worden om ja dingen te willen doen en leren en weten. (...). Ik vind het belangrijk voor de kinderen dat ze nieuwsgierig blijven.*” Henriëtte legt niet alleen het accent op de cognitieve aspecten, maar ook op dat het kind als individu op school gezien wordt. “*Ik vind het wel belangrijk dat ze (de school) er wel uithalen wat erin zit (...). En dat ze daar ook weer in gezien worden. Dat iemand in de gaten heeft van ‘goh, dit kan jij goed en daar wil ik je mee helpen’.*”

Zonder uitzondering vinden de moeders het belangrijk om te helpen op school. De bijdrage die zij leveren varieert van incidenteel hand-en-spandiensten uitvoeren tot een structurele bijdrage aan formele commissies als MR. Dit lijkt sterk afhankelijk te zijn van de beschikbare tijd. De moeders met betaald werk geven aan dat zij meestal niet zelf het initiatief nemen om te helpen, maar dit graag doen wanneer zij gevraagd worden. De motieven om te helpen zijn divers. Bernadette wil graag wat terug doen voor de

school: “*Uit dankbaarheid voor wat zij voor mijn kind doen.*” Henriëtte ziet dat de school de hulp goed kan gebruiken en wil haar steentje bijdragen. Laura verwoordt het als volgt: “*Ja, want ze hebben niet altijd genoeg ouders. (...) Ik doe het ook wel graag. Ik werk graag met kinderen*”. Via de OR en MR kunnen moeders invloed uitoefenen op het beleid van de school. Dat is met name voor Johanna belangrijk: “*(...) en wil je iets, dan moet je lobbyen af en toe.*”

Ook de ouders van deze moeders waren betrokken bij de school en ook zij leverden vaak een actieve bijdrage. Wat uit de verhalen naar voren komt is dat voor veel van hun moeders het motief was om iets te doen te hebben. Veel moeders hadden in die tijd geen betaalde baan. Bernadette geeft aan: “*Nou voor mijn moeder was het destijds denk ik ook zeker bezigheid (...) ze had toen geen werk. Toch een andere generatie. En kijk, nu werk je. Heel veel ouders hebben (nu) geen tijd meer om te helpen.*” Ook sociale druk speelde toen een belangrijke rol. Het werd als moeder van je verwacht om een bijdrage te leveren aan school.

Dorp of Wijk

Zowel Johanna als Bernadette wonen in een dorp en hebben geen betaald werk. Beiden zetten ze zich intensief in voor het verenigingsleven in het dorp. In tegenstelling tot Bernadette is Johanna afkomstig uit het dorp waar ze woont en voelt zich ook sterk verbonden met het dorp: “*Je kent elkaar, je kent de geschiedenis een beetje, je weet van de meeste gezinnen redelijk wat er speelt (...).*” Over mensen die van buiten het dorp komen (‘import’), zegt ze: “*Oh, de import klaagt veel meer en die denken dat ze alles weten van het dorp.*” Bernadette is ‘import’, maar woont al geruime tijd in het dorp. Zij voelt zich ook verantwoordelijk voor de instandhouding van de dorpsactiviteiten. Haar redenering is: “*als je kind op een vereniging zit, moet je ook wat voor de vereniging doen, want de vereniging doet ook iets voor je kind.*” Beiden lijken zij constructief te willen bijdragen aan de leefbaarheid van het dorp. Johanna vanuit een geworteld zijn met het dorp en Bernadette vanuit het besef dat, wan-

neer niemand zich inzet, de leefbaarheid van het dorp achteruit gaat. Hun sociale netwerk bevindt zich hoofzakelijk in het dorp of de directe omgeving.

De vier andere moeders wonen allen in verstedelijkt gebied en hebben betaald werk. In tegenstelling tot Bernadette en Johanna nemen deze moeders geen initiatief om actief te zijn in het verenigingsleven. Het sociale netwerk van de moeders beperkt zich dan ook niet tot de wijk of de stad. Monique, bijvoorbeeld, werkt elders in de provincie en geeft aan dat ze vrijwel geen binding met de wijk of de stad heeft. De contacten met de buurt verlopen grotendeels via haar man. Laura, geboren en getogen in haar woonplaats, heeft in de buurt wel contacten, maar haar netwerk is vanwege haar hobby, hoofzakelijk landelijk. Annelies werkt ook buiten haar woonplaats. Ze voelt zich wel betrokken bij haar directe woonomgeving: *“Als er in de buurt wat georganiseerd wordt, probeer ik daar wel bij te zijn.”* Op de vraag of ze actief is in het verenigingsleven, antwoordt ze ontkenkend: *“(...) gewoon weinig tijd ervoor.”*

Verwachtingen

Annelies geeft aan dat een opleiding voor een beroep waar later werk in te vinden is, voor haar voorop staat: *“Het is heel makkelijk te zeggen van uh, het is fijn dat je een baan vindt of iets wat je leuk vindt. (...) Dat je ruimtevaarder wil worden is heel leuk, maar daar zit natuurlijk niet veel werk in.”* Ze nuanceert dit vervolgens. Ze verwijst daarbij naar het recente overlijden van haar man: *“Ik hoop echt dat ze een gelukkig en fijn leven krijgen. Dat je geniet. Dat heeft ook wel te maken met de situatie waar wij nu in zitten, het kan zomaar over zijn. (...) Geld is ook belangrijk, is ook makkelijk, maar is niet het allerbelangrijkst, maar je gezondheid.”* Henriëtte vindt het belangrijk dat haar kinderen ‘een basis’ krijgen: *“dat ze kunnen vertrouwen op hun onderbuikgevoel.”* Niet zozeer het niveau van de opleiding als wel inzet is voor haar belangrijk: *“Nee, dat (een hoge opleiding; BP) is niet zo belangrijk. Ik vind het wel belangrijk dat ze er wel uithalen wat erin zit eigenlijk.”* Bernadette zegt: *“Ik hoop gewoon dat ze gelukkige mensen worden.”* Ze laat de keuze

voor een beroep aan de kinderen zelf over. Voor haar is ook een beroep met perspectief op werk en het tonen van inzet belangrijk. Over het belang van een goede opleiding zegt ze: *“Ja, als het kan wel. Want daarmee heb je meer zekerheid in je toekomst. Als ze maar gelukkig zijn. Kijk wat er niet in zit, zit er niet in. Maar ze kunnen denk ik ver komen, hè, door goede inzet.”* Ze geeft aan er vertrouwen in te hebben en maakt zelf de koppeling naar haar eigen opleidingsgeschiedenis. Ze heeft eerst Lhno gedaan en via Mbo, uiteindelijk Pabo: *“Ik ben ook langzaam doorgegroeid. Dus he, ook die ervaring, het kan wel.”* Voor haar ouders was opleiding minder belangrijk. Haar moeder kwam uit een groot gezin en er waren geen middelen om te studeren. Ze koppelt dan ook de mogelijkheden voor een vervolgstudie aan de veranderde opleidingsmogelijkheden: *“Nou, ik denk door de tijd, door de nieuwe generatie, het wel belangrijker is, dat je zoveel mogelijk eruit haalt.”* Voor Monique (specialist) is haar eigen carrière bepalend voor de toekomstverwachtingen: *“Ik hoop dat ze geen specialist worden. Veel te lange opleiding en uiteindelijk moet je alleen maar werken.”*

II Klassieke plattelanders

Het profiel *Klassieke plattelanders* bevat drie moeders die alle drie in een dorp wonen. Catharina (36) is weliswaar geboren in verstedelijkt gebied, maar is na haar trouwen in het dorp gaan wonen waar haar man en grootouders vandaan komen. Evelyn (41) komt uit een klein dorpje in Drenthe en woont inmiddels twintig jaar met haar man, een geboren Groninger, en hun drie kinderen in het dorp. Alie (32) komt uit een klein dorpje in Friesland en woont ook al geruime tijd in het dorp. Evelyn en Alie hebben geen betaald werk.

Thuis

De gespreksonderwerpen gaan bij deze moeders meestal over de dagelijkse dingen. Alie zegt: *“kan over school gaan, kan over vriendjes en vriendinnetjes gaan.”* Bij Evelyn in huis is dat vergelijkbaar: *“Van alles: wat we gaan doen, of ze mogen spelen, wat we eten, wat ze hebben gedaan allemaal.”* Het initiatief voor de gespreksonderwerpen ligt bij Alie

in huis vaak bij de kinderen: *“Ik vind gewoon, de etenstafel, dan mogen zij lekker vertellen wat ze willen.”* Op de vraag of ze het ook belangrijk vindt om aan tafel te praten antwoordt Alie: *“Belangrijk niet, gezellig wel (...). Aan de etenstafel, dat is een stukje gezelligheid en een stukje samenzijn.”* Alie geeft aan dat dat bij haar vroeger ook zo was: *“Ja, ik ben gewoon zo opgegroeid, ik weet niet anders dan de gezelligheid aan de etenstafel, ja, dat neem je mee als kind zijnde. Ja, je neemt gewoon de normen en waarden mee vanuit huis. (...) Ik heb toch de opvoeding van mijn moeder wel meegenomen, mijn vader dan niet (ouders zijn gescheiden; BP).”*

Wat deze drie moeders verder met elkaar delen, is dat hun opvoedingsdoelen wat verder af lijken te staan van wat op school belangrijk gevonden wordt. Catharina en Evelyn geven bijvoorbeeld aan dat ze weten dat voorlezen bijdraagt aan de taalontwikkeling, maar het belang lijkt van buiten aange-reikt. Evelyn verwoordt dat als volgt: *“Ik persoonlijk zie niet in dat daar (voorlezen; BP) een woordenschat groter van wordt. Ik snap de insteek wel, dat begrijp ik. Maar wat er gelezen wordt... Ik bedoel, ik pak geen Harry Potter of zo. Kijk, wil je andere woorden gaan leren dan moet je dat soort boeken gaan pakken, denk ik dan. En voor de rest lezen ze de boeken van hun leeftijd, Woezel en Pip en een Avi. Dat zijn woorden die ze kennen. Heb je dan een extra woord geleerd? Dat geloof ik niet.”* Catharina geeft aan wat voor haar prioriteit heeft: *“Voorlezen is goed voor ieder kind (...). Dat weet je ook allemaal wel. Maar de theorie en praktijk lopen vaak niet samen op in een gezin. Ik bedoel, als het hier een heksenketel is of hij gooit de kont tegen de krib, dan denk ik, bekijk het maar met je boekje. Dan heb je daar geen zin in. (...). Ik ben gewoon niet zo'n voorleesmoeder. Ik doe het wel, maar, omdat ik dan denk 'ja, Catharina, dat is goed, dat moet je doen'. Maar iets wat niet in je zit, dat doe je dan weer een periode en dan gaat het weer weg. Maar zo'n geijkt boekje, dat doe ik eigenlijk omdat ik denk: 'ja, dat doen ouders, dat hoort zo'.”* Evenals Alie, legt Catharina ook een link met haar eigen geschiedenis:

“Mijn moeder is wat dat betreft niet zo'n voorleesmoeder. Alles kwam wat dat betreft met zulke dingen van mijn vader uit. (...) Mijn moeder had, net als ik, niet de rust; misschien dat ik zelf, als je zo terugkoppelt, misschien ik zelf niet eens de rust heb daarvoor.”

School

De moeders vinden het contact met school belangrijk. In de eerste plaats willen ze weten wat er op school gebeurt. Alie zegt: *“Ik ben graag op de hoogte met wat ze doen.”* Een tweede reden is dat de moeders de opvoeding thuis en op school op elkaar afstemmen. Evelyn wil graag met de school op één lijn zitten: *“Omdat zij wel een deel van je opvoeding overnemen. En het loopt nooit parallel. Maar je moet wel proberen om in elkaars straatje te blijven lopen.”* Het gaat daarbij zowel over de afstemming van de pedagogische als van de didactische aanpak. Evelyn wil graag op de hoogte zijn van de werkwijze van school: *“Kijk in het begin, toen Greetje thuis kwam: 'Ja mama, ik heb een nieuwe letter geleerd!' En dan zat ze met haar handen overal (de letters werden op school met een gebaar aangeleerd; BP). Toen heb ik dat later toch maar even op school gevraagd, maar ze lijken daar een bepaalde methode voor te hebben.”* Als het gaat om formele contacten tussen ouders en school, geeft Alie aan ouderavonden niet belangrijk te vinden. De reden is in eerste instantie praktisch: *“Ik heb drie kinderen. Voordat ik goed en wel in de startblokken sta, dat zij op bed liggen en dat ik weg kan is de ouderavond voorbij.”* Maar ook inhoudelijk spreken ouderavonden haar niet aan: *“het is algemene informatie wat je krijgt (...) en de meeste weet ik toch al (...) en weet ik iets niet, nou, dan vraag ik wel.”*

Ten aanzien van de verwachtingen van school, is Evelyn van mening dat de kinderen op school te veel moeten leren en dat de druk voor de kinderen te hoog is: *“Ik vind dat de eisen veel te hoog liggen, ik vind dat de kinderen veel te veel moeten. (...) Je ziet ze doodmoe van school komen. Dan denk ik jongens, jongens...”* Ze geeft daarbij een concreet voorbeeld: *“Nou, Greetje is zes. En die krijgt elke week een lijst met woorden die ik met haar moet doen. Dan denk ik van ja, dat*

is mijn taak niet. Jullie zijn juf en meester, niet ik. Vroeger was dat niet. (...) Op school werd geleerd. En thuis werd gespeeld.” Ze heeft desondanks wel geprobeerd de woorden met haar dochter te leren: “Ik ben heel goed begonnen (...). In het begin heb ik heel veel geoefend. Ik zie ook wel het resultaat. Maar de laatste tijd wordt het minder. En ze krijgt uiteindelijk een diploma mee: ‘Dit lees ik al veilig en vlot’. Die diploma’s komen minder. En ik geloof best dat dat er mee te maken heeft.” Evelyn heeft duidelijke ideeën over de taakverdeling tussen thuis en school: “Nou, ik vind dat dat soort dingen bij school horen en niet thuis. Maar blijkbaar moeten ze zoveel op school dat dit gewoon niet helemaal erin past. Dus krijg je het mee naar huis. Dan moet ik het doen. En ik doe het niet altijd meer. Ik heb wel het idee dat dat consequenties heeft (...). Ja. Ik vind echt dat dat bij school hoort. School moet lesgeven, school geeft onderwijs. En ik leer ze wel iets over, om heel plat te zeggen, over bloemetjes en plantjes, honden en katten. Maar echt, het leren hoort bij school, vind ik.”

Alle drie moeders hebben een bijdrage geleverd aan de school. Catharina heeft in de OR gezeten. Ze vond het belangrijk ‘een steentje bij te dragen’ aan de school: “Maar ik vond het fijn, daar heb ik behoefte aan. Dan voel je hoe het sfeertje is, je voelt hoe dat voor het kind is, dan is de drempel niet meer zo hoog. Je stapt sneller naar binnen, je bent meer een van hun.” Alie was overblijfmoe-der. Haar motivatie was ‘om er uit te zijn’ en anderen te ontmoeten. “Uit huis weg wezen (...). Ik was wel altijd thuis (...) dus ik vond dat wel heel belangrijk. Ik moest toch wat te doen hebben, ik moest af en toe eens de deur uit.”

Het dorp

Alle drie moeders lijken met plezier in het dorp te wonen. Catharina heeft haar roots in het dorp en verwoordt dat letterlijk. “Mijn wortels liggen hier, mijn opa en oma komen hier vandaan.” Evelyn woont inmiddels 20 jaar in het dorp en zit midden in het verenigingsleven, zoals de sportvereniging van haar kinderen. Haar motivatie hiervoor is: “als je kinderen hier wat doen in het dorp, dan moet

je daar zelf ook betrokken bij zijn. (...) En het is wel makkelijk om je kind bij het gymlokaal af te zetten en hard weer weg te rennen.” Ze voelt zich verantwoordelijk om de leefbaarheid van het dorp te behouden: “Je woont in een dorp. Dus, in mijn beleving, probeer je dan samen, als dorp zijnde, dingen overeind te houden en nieuwe dingen te ontwikkelen.” Alie is momenteel minder betrokken bij het dorp sinds de geboorte van haar jongste kind. Daarvoor heeft ze wel veel voor het dorp gedaan. Ze motiveert dat als volgt: “Ik vind het belangrijk om mijn medemens te helpen, van nature.” Dat heeft Alie van huis uit meegekregen: “Mijn moeder die is ook zo, nog! Die is ook altijd behulpzaam, ja, dat is mij toch meegegeven en ik vind het ook leuk.”

Verwachtingen

De verwachtingen van Catharina ten aanzien van de toekomst van haar kinderen verwoordt zij met de woorden ‘gewoon’ en ‘gemiddeld’: “Gewoon een normaal kind, een normale leerling, die komt er dan ja wel (...). Mijn ouders hebben me in die zin ook nooit gepusht.” Ze hoopt dat haar kind in de toekomst een harmonieus gezin heeft: “Het mooiste is gemiddeld. (...) Ik heb maar één baan gehad, één man. Ik heb niet die onrust [om steeds maar meer te willen; BP]. (...) Wees toch blij met wat je hebt. Wat ik hoop dat hij wordt? Ik hoop dat ze later gewoon bij elkaar aan tafel zitten en gewoon het gezinsbeeld.” Deze ambities had Catharina als kind al. Ze wist al vroeg dat ze kapster wilde worden en dat je dat met Mavo kon worden. Het advies van de school, Havo, werd niet opgevolgd: “Ik was getoetst voor de Havo, maar dan moest ik heel hard mijn best doen. Ik zei dat hoeft niet, ik ga naar de Mavo want ik wil ook nog knikkeren. (...) Ik wil me niet kapot werken. (...) Dat vonden mijn ouders goed, nooit een woord.” Het toekomstbeeld van de kinderen van Alie komt overeen met dat van Catharina: “Dat ze gelukkig wordt in wat ze doet. Dat vind ik ook wel heel belangrijk, ja (...) dat je het niet met tegenzin doet. (...) en dat ze ook gelukkig huisje, boompje, beestje.” Wat betreft de opleiding van haar kind: “Ik hoop voor haar dat ze heel veel gaat bereiken in dit leven en ook heel veel zelfvertrouwen

krijgt.” Over haar eigen rol hierbij: “*ik ben en blijf hun moeder en zij blijven mijn kinderen en ik zal altijd trots op ze wezen. (...) Maar goed, zo is mijn moeder ook. Die heeft ook geroepen, ‘ik zou willen dat je ook professor was geworden, maar je bent het niet en ik ben toch hartstikke blij met je, ben trots op je’.*” Ook bij Evelyn lijkt het in eerste instantie niet uit te maken naar welke opleiding haar kinderen zullen gaan. “*Ik denk er niet over na, het maakt me helemaal niet uit.*” Over haar eigen rol: “*Ik stimuleer hem in wat hij wil. Ik ga niet zeggen, jij kan arts worden, dus ik ga jou erheen pushen. Nee hoor, als hij het vermogen heeft om arts te worden, maar hij wil putjesschepper worden... .*” Voor Evelyn is inzet wel belangrijk: “*Belangrijk is dat hij bereikt wat hij wil, maar hij moet wel doorzetten, dat wel. Dat heb ik niet gedaan, omdat ik geen stok achter de deur had. Ik ben wel hun stok. Kijk, willen ze (haar kinderen; BP) echt totaal die andere kant op. OK, dat maakt mij dan niet uit. Maar je moet wel iets afmaken, je moet je wel voor iets inzetten.*”

III Zelfbewusten

Het profiel *Zelfbewusten* bevat twee moeders die expliciet aangeven een breuk te ervaren in de manier waarop ze zelf zijn grootgebracht en de manier waarop zij hun kinderen grootbrengen. Marja (49), geboren in een dorp in de nabijheid van de stad Groningen, woont met haar man en twee kinderen in een dorp. Momenteel heeft ze geen betaald werk; ze doet wel vrijwilligerswerk. Conny (36), geboren in de regio, gescheiden, woont met haar drie kinderen sinds een paar maanden in het dorp en is verpleegkundige.

Thuis

Marja vertelt dat zij een ‘enorm pratend gezin’ zijn, om aan te geven dat de gesprekken niet alleen aan tafel plaatsvinden, maar de hele dag door. Dat gaat niet alleen over school, maar ook over de actualiteit. Ook conflicten tussen de kinderen worden besproken: “*Dan heb je het ook over andere zaken. Vooral ook opvoedkundig. Zo van ‘waarom doe je dit; dit kan niet’ (...).*” Lezen neemt in het gezin een belangrijke plaats in: “*Omdat wij beiden graag lezen, en hij ziet ons ook*

lezen. De krant ligt op tafel. Af en toe bladert hij door de krant. Hij wil dat van Parijs (aanslag; BP) dan even lezen.”

Marja geeft aan dat de gesprekken bij haar vroeger thuis heel anders waren en vooral gingen over dingen die voor haar niet belangrijk waren. Ze noemt dat ‘echte buitenkant dingen’, daarbij doelend op materie als een mooi huis, een nieuwe auto en een nieuwe fiets. “*Dus toen ik de deur uit ging heb ik ook mezelf voorgenomen van nou, dit past in ieder geval niet bij mij, ik wil dit anders. En als ik kinderen mag krijgen, ga ik dit ook anders doen met mijn kinderen.*”

Evenals bij Marja gaan ook bij Conny de gesprekken over school en wat de kinderen daar meemaken. Ze beschrijft de gesprekken met haar eigen kinderen als tweerichtingsverkeer: Moeder en de kinderen (18, 16 en 6 jaar) vertellen elkaar wat ze die dag hebben meegemaakt. Met de jongste wordt ’s avonds bij het naar bed gaan de dag nog even doorgenomen met als doel: “*om te weten dat je kind gewoon rustig gaat slapen. Dat hij met een goed gevoel en dat het fijn afgesloten wordt. Dat er niet nog frustraties zijn.*” De jongste wordt voorgelezen. De gesprekken die er naar aanleiding daarvan nog loskomen hebben als doel om “*zijn brein te voeden.*”

De breuk die Conny (36) zegt te hebben ervaren met de opvoeding van haar ouders, betreft het ervaren van onvoorwaardelijkheid, veiligheid en liefde: “*En dat is gewoon vertrouwen, veiligheid, liefde, inderdaad ruimte om te huilen, ruimte om verdrietig te mogen zijn en gewoon vastgehouden worden. En ik denk ook dat dat heel bewust, ook door me dat bewust te zijn, door me dat te realiseren, ik dat heel anders ben gaan doen met mijn kinderen.*” De gesprekken bij haar thuis vroeger verliepen zeer gestructureerd: “*We kregen echt beurten.*” Aan tafel was de enige mogelijkheid als kind om te vertellen wat je bezig hield. Voorlezen gebeurde volgens haar niet. Er was weinig ruimte voor wat je als kind voelde. Conny beschrijft een aantal heel concrete situaties die voor haar een breekpunt geweest zijn. Ze kan daar met een afstand naar kijken en geeft aan dat zij, in tegenstelling tot haar ouders, wel de mogelijkheden heeft gehad om bewust andere keuzes te

maken: *“Mits je de mogelijkheden daarvoor hebt. Dat je daar over na kan denken, kan relativeren, en dat kan aanpassen en denken van goh, nou, dit wil ik anders doen. En ik denk dat mijn ouders, mijn vader en mijn stiefmoeder, die mogelijkheden niet hebben gehad.”*

School

Beide moeders vinden het contact met school belangrijk, willen weten hoe het met hun kinderen op school gaat en hebben hier contact over met de leerkracht. Conny heeft veel contact gehad met de leerkracht omdat zij zich zorgen maakte over de positie van haar kind in de klas. Ze toont zich dan zeer strijdbaar: *“Ik denk, nu moet ik gewoon voor hem gaan staan en daarin meenemen. Ik denk, potverdikkie, hij mag gewoon zijn wie hij is en hij is dit en we accepteren het maar met zijn allen.”* Marja heeft in de OR en de MR gezeten. Dit was een bewuste stap omdat het in die periode niet goed ging met haar oudste zoon. *“Ja, bewust toen met Kees. Omdat zijn kleuterjuf toen zei: ‘het is voor kinderen heel belangrijk om ouders veel op school te zien’. In alle activiteiten die er zijn omdat je dan als ouder (tegen je kind; BP) zegt: ‘het is OK om op school te zijn’. Vanaf groep 1 in de OR gestapt heb ik vier jaar gedaan. Later in de MR. En overblijven heb ik tien jaar gedaan als coördinator.”* Met andere ouders van school hebben Conny en Marja weinig aansluiting. Marja: *“Ja, dan ga je wel eens ergens tussen staan en dan heb je het ergens over. Maar het ging alleen over Pampers en wasmiddel en ik denk, ja, daar heb ik niet echt heel veel informatie over. En ik zal er niks over zeggen en het is prima dat die mensen zich daar oké bij voelen. En maar, uh, het kan ook zijn dat die mensen daar gewoon die oppervlakkigheid heel bewust hanteren. (...) Ik vind het oppervlakkig, ja.”*

Dorp

Marja woont reeds 13 jaar in het dorp. Ze vindt zichzelf ‘slecht geïntegreerd’. Dat is wel een bewuste keuze: *“Ik vind het heerlijk om alleen te zijn (...). Ik hoef niet vermaakt te worden of zo, daar red ik mezelf wel mee. Een paar hele goede vrienden dat vind ik waarde-*

vol.” Het wonen in het dorp en de daarbij behorende gewoontes en gebruiken vindt ze echter wel aantrekkelijk. Haar voorbeelden tonen een zekere nostalgie: *“Op eerste kerstdag, ik ben altijd heel vroeg wakker, hoorde ik onze blaaskapel als ik dat zo mag noemen. Echt ‘De herdertjes lagen bij nachten’. Dan lig ik half te huilen, vind ik zo geweldig (...). Dat vind ik zo bijzonder van het dorpse, dat moet ook gewoon blijven. (...)”* Op de vraag of ze het leuk vindt om zelf mee te doen aan de dorpsactiviteiten, antwoordt ze ontkenkend: *“Ik vind het mooi om van een afstandje naar te kijken. Ik hoef er zelf niet echt tussen te zitten.”*

Ook Conny heeft (nog) weinig contact met haar dorpsgenoten: *“Eigenlijk heb ik weinig contact hier in het dorp. En dat komt ook omdat, wij zijn in april hier komen wonen, toen heb ik dit huis gekocht. Dus zo lang is dat nog niet. Daarnaast heb ik gewoon een heel druk werk en sociaal leven. (...) En die vrienden, ja, die wonen her en der en ja die hebben ook hun aandacht nodig.”*

Verwachtingen

In het toekomstperspectief dat Marja voor haar kinderen schetst, staat zelfontplooiing voorop, ondanks het feit dat ze zich realiseert dat het later hebben van betaald werk voor haar ook belangrijk is: *“Ik wil heel graag dat ze iets gaan doen later in werk wat ze leuk vinden. Dat ze bij zichzelf blijven. (...) Werken is belangrijk, je moet je inkomen verdienen. Het is vooral belangrijk dat je het leuk vindt, je neemt het ook weer mee naar huis. (...) Ik hoop dat ze gelukkig worden en dat ze een fijne partner vinden.”* Ze ziet haar opvoeding als basis: *“Wat ik hoop, wat wij ze meegeven, dat dat een fundament is van waaruit ze zelf weer dingen kunnen kiezen.”* Ze vindt het belangrijk dat de kinderen een opleiding doen, waarvoor ze een ‘passie’ hebben. Deze opvatting is anders dan zij van huis uit heeft meegekregen. Toen zij een Hbo-opleiding wilde gaan volgen: *“... is tegen mij gezegd van ‘nou wij vinden het onzin dat jij meer opleiding krijgt dan wij hebben en waarom wil jij ‘beter’ zijn dan wij zijn?’ (...) Toen heb ik gemerkt, nou gewoon tegen mezelf gezegd: ‘ik wil het anders’. Dit past niet bij*

mij.” Marja legt een link tussen de breuk met haar verleden en de geschiedenis van haar vader: “*Mijn vader die is ook een kind van zijn opvoeding. Hij kwam uit een arbeidersmilieu, waarin zijn vader verschrikkelijk veel werkte, was enig kind. Zijn moeder had verschillende huizen waar ze werkte. En toen mijn ouders een bungalow kochten, wat mijn vader ook heel belangrijk vond. Echte buitenkant dingen.*”

Ook voor Conny vormt zelfontplooiing het opvoedingsdoel: “*Nou, het enige wat ik voor mijn kind wil is dat hij gewoon echt gelukkig is. Met wie hij is en wat hij is.*” Ze is tegelijkertijd ook voorzichtig, zich realiserend dat dingen in het leven anders kunnen lopen dan ze hoopt: “*...en ja, ik heb ook liever gewoon dat het loopt zoals het moet lopen, maar het loopt nou eenmaal anders en ik moet daar wat mee.*” De doelen zijn anders dan Conny van huis uit heeft meegekregen. In haar opvoeding ervoer ze weinig ruimte voor zelfontplooiing. Conny kan de verschillen en overeenkomsten inmiddels wel duiden: “*Mijn vader is vanaf de lagere school..., moest hij gewoon aan het werk. In een heel arm gezin groot geworden. (...) Een heel hard werkende man. Ik moet heel hard werken als ik iets wil. En dat is ook een stukje wat ik van hem heb meegekregen, dat is oh, als ik iets wil bereiken, dan moet ik heel hard werken.*”

IV Distantiërenden

De twee moeders uit dit profiel, beide wonend in een dorp, distantieëren zich, net als de *Zelfbewusten*, van de eigen opvoeding. Zowel Thea (30) als Monika (33) zeggen hun jeugd als ongelukkig te hebben ervaren en vooral te hebben gezien hoe het volgens hen *niet* moet. Thea woont samen met haar tweede man en twee kinderen in het huis waarin ze als kind is opgegroeid. Monika is als kind met haar ouders vanuit het westen van het land in de provincie Groningen komen wonen en woont met haar man en vier kinderen in het dorp. Beide moeders hebben geen betaald werk.

Thuis

Thea vindt in haar eigen gezin gezamenlijke situaties, zoals de maaltijd, erg belangrijk. Ze

vindt het fijn dat ze beschikbaar kan zijn voor de kinderen en hen de ruimte kan geven om hun verhaal kwijt te kunnen. Ze geeft tegelijkertijd aan daar soms erg toegeeflijk in te zijn. Ze legt daarbij zelf de relatie met haar eigen jeugd. Haar nieuwe partner, de vader van haar jongste kind, treedt soms ‘structurend’ op: “*(Hij zegt:) ‘Wat jij thuis hebt gemist stop jij wel heel erg in de kinderen, dat merk ik wel’. Ik leer daar ook wel van hoor, je mag ook heus wel een keer nee zeggen, hoor. Is helemaal niet erg.*” Op de vraag waar zij voorbeelden heeft opgedaan voor de opvoeding van haar kinderen zegt ze: “*Ik heb natuurlijk kunnen zien hoe het (opvoeden) niet moet. Ik was hartstikke ongelukkig ja. Dus, nou ja, ik heb wel altijd geweten zo hoort het niet denk ik. Prima. (...) Toen ik vijftien was en ik ging hier uit huis.*” Ze vertelt dat ze rond haar vijftiende een periode permanent is opgevangen op de manege waar ze veel kwam. Daar ervoer ze aandacht, structuur en ondersteuning.

De gesprekken in het gezin van Monika gaan ook grotendeels over praktische zaken: “*School, vriendjes, wat ze gedaan hebben.*” Het initiatief om wat te vertellen legt ze bij de kinderen neer: “*Ik ga het er niet uit trekken. Heb ik nooit gedaan. Ze zeggen iets of ze zeggen iets niet.*” Monika beschouwt zichzelf als ‘lezer’: “*Gewoon verhalen; strips vind ik ook leuk. Dat varieert van ‘Mijn geheim’ tot wat er op mijn pad komt.*” Twee van haar kinderen noemt ze ook ‘lezers’: “*Die lezen dan zelf.*” Ze doelt daarmee op het feit dat ze niet meer voorgelezen hoeven te worden, omdat ze zelf al kunnen lezen. Haar andere kinderen houden niet van lezen: “*Die hebben dat van papa, want papa leest niet.*” Ze lijkt dit te accepteren als gegeven. Monika vat de rol van haar ouders kort samen: “*Mijn ouders vonden niks belangrijk, alleen zichzelf. (...) Ze waren denk ik meer met zichzelf bezig.*” Ook in het aangeven van de actuele pedagogische situatie is ze kernachtig: “*Ik heb volledig zelf de rol omgedraaid.*” Uit het verhaal van Monika komt een beeld naar voren van een moeder die zo veel als mogelijk is, beschikbaar is voor haar kinderen: “*Ze kunnen gewoon met alles bij me terecht. Dat wil ik ook.*” Op de vraag of deze houding te

maken heeft met haar eigen jeugd, antwoordt ze: *“Precies, omdat ik niet wil dat mijn kindjes ongelukkig zijn.”*

School

Beide moeders vinden het contact met de leerkrachten van hun kinderen belangrijk. Zij zijn zeer betrokken bij de gang van zaken in de klas en het welbevinden van hun kinderen in de klas. Ze verschillen onderling echter wel wanneer het gaat om het helpen op school. Thea vindt het contact met de leerkrachten belangrijk omdat ze de verhalen waarmee de kinderen thuis komen kan checken en hen daarmee laat ervaren dat moeder en school op één lijn zitten. Monika, daarentegen, geeft aan teleurgesteld te zijn in school, na een paar voor haar vervelende ervaringen. Thea wil graag wat terug doen voor de school, door bijvoorbeeld overblijfmoeder te zijn. *“Ik weet dat de juffen het hartstikke druk hebben. Ik beseft dat heel goed, zij leren onze kinderen ook echt van alles (...). Ik wil graag erbij zijn en helpen.”* Ze verwacht van school dat zij de kinderen ‘de basis’ aanleren: *“Nou, je hoeft niet heel hoog te zijn, ook niet heel laag. Ik hoop een beetje dat juf de kindjes meebrengt dat ze mee kunnen draaien. (...) (Dat ze) voor deze wereld klaargestoomd worden.”*

De kinderen van Monika gaan vaak alleen naar school. Ophalen doet ze regelmatig om meerdere redenen: *“Dat vind ik voor die kleine (jongste kind, 16 maanden; BP) ook heel erg belangrijk, even lekker op het fietsje. En dan uh... halen we ze bij school weg. (...) Nou, frisse lucht. Aanspraak met anderen. Beetje contacten.”* Monika heeft gemiddeld een keer per week contact met de leerkracht om te horen wat de kinderen op school doen. Ze lijkt teleurgesteld te zijn in de basisschool. Ze vertelt dat ze een aantal negatieve ervaringen heeft opgedaan en dat ze nu niet meer wil helpen: *“Je weet eigenlijk gewoon dat je daar niet gewaardeerd wordt. Net zoals bij elke school, er zijn gewoon een bepaald soort kliekjes die daar rondlopen.”*

Dorp

Thea is geboren en getogen in het dorp waar ze nu woont maar neemt nauwelijks deel aan het verenigingsleven; het nakomen van

afspraken kost haar te veel moeite en ze vindt het vervelend om mensen achteraf teleur te moeten stellen: *“Het lukt me gewoon niet. Ik word gewoon weer gebeld van ‘waar was je?’ Huh wat? (...) Dan ga ik me schuldig voelen. (...) Moet ik weer sorry zeggen.”* Ze wil wel helpen, maar zich niet gebonden voelen door aangegane verplichtingen: *“Maar goed, ik heb liever dat ik nergens aan vast zit. En dat je spontaan aan de deur staat: ‘Goh, Thea, kan je ons vanavond helpen?’ ‘Ja, geen probleem!’”*

Monika heeft haar contacten zowel in het dorp, als in de directe omgeving. Ze geeft aan dat ze geen lid is van verenigingen en dat contacten in het dorp vooral via de kinderen lopen: *“Als de kinderen wat leuks hebben met zijn allen gaan we er dan heen.”* De kinderen zijn wel lid van verenigingen. Monika vindt dat ook belangrijk. Voetbal, bijvoorbeeld, is voor de kinderen volgens haar een goede uitlaatklep.

Verwachtingen

Thea kijkt met dubbele gevoelens naar de toekomst voor haar kinderen. Ze vindt het wel belangrijk dat haar zontje de mogelijkheden die hij heeft benut: *“Daniël is een hartstikke slim ventje. Dat heeft hij van zijn vader. Ik hoop ook echt dat hij daar iets mee gaat doen. Dat hoop ik echt van harte.”* Ze legt zelf de koppeling met haar eigen jeugd: *“Ik was alleen vijftien. Niemand die tegen mij zei: ‘ga naar school, ga leren’. Wat ik echt heel erg jammer vind. Maar ik denk dat het net zo’n ‘boerderijkind’ als mij wordt. (...). Dat is ook goed.”* Aan de andere kant maakt ze zich zorgen: *“Ik mag alleen maar hopen dat wat ik net zei, ook gebeurt, (...) dat ze niet op het verkeerde pad gaan. Maar, ik ben daar wel bang voor.”* Ze verwijst daarbij naar haar broer, die in de drugscene zit. Ten aanzien van de maatschappelijke carrière is ze heel praktisch: *“Een goede, leuke baan. Tuurlijk moet je je hypotheek betalen.”* Ook voor Monika is het hebben van betaald werk later belangrijk: *“Nou zonder werk geen inkomsten. Dat weten ze ook wel. Kijk maar naar hun vader, die is ook de hele dag aan het werk.”* Ze heeft heel concrete beelden over wat haar kinderen qua beroep in de toekomst

gaan doen. De jongste dochter wordt volgens haar dokter. “*Dat vind ik een goede keuze, vind ik heel leuk. Vind ik heel goed dat ze zo denkt op haar leeftijd. En dat ze er zo mee bezig is. Kan goed leren.*” De jongste zoon is volgens Monika “*erg goed met techniek bezig, echt papa’s ding, zeg maar*” en een andere dochter “*is echt met verzorging bezig. Dat wordt haar nu ook geleerd in de praktijk.*”

5 Conclusie en discussie

Het eerste doel van deze studie was om zicht te krijgen op de opvattingen van moeders in Noordooost Groningen ten aanzien van opvoeding en onderwijs en hun verwachtingen ten aanzien van de schoolprestaties van hun kinderen. Een tweede doel was om te onderzoeken hoe deze moeders hun opvattingen relateren aan hun eigen ontwikkelingsgeschiedenis. In de volgende paragrafen worden vanuit bovenstaande beschrijvingen hun opvattingen en verwachtingen afgeleid.

5.1 Opvattingen en verwachtingen over opvoeding en onderwijs

Opvattingen over geletterdheid

Uit de interviews komt naar voren dat er een grote variatie bestaat als het gaat om het gebruik van *mondeling* en *schriftelijk* taalgebruik binnen de gezinnen. Toch is hierin een interessant patroon zichtbaar.

Als het gaat om *mondeling* taalgebruik zien we met name bij *Klassieke Plattelanders* en *Distantiërenden* dat hier vooral sprak is van *instrumenteel* en vooral *sociaal interactioneel* taalgebruik (Heath, 1986). De gesprekken gaan in deze gezinnen hoofdzakelijk over wat de kinderen meegemaakt hebben of welke activiteiten er ondernomen gaan worden. Het taalgebruik is functioneel en heeft hoofdzakelijk betrekking op zaken in het hier-en-nu. Moeders zijn daarin overwegend volgend en laten het kind vertellen. Het kind krijgt hierbij alle ruimte en een zekere autonomie en vrijheid toegedicht. Bij *Distantiërenden* gebeurt dit vanuit de motivatie dat het kind het beter moet hebben dan de moeder het als kind heeft gehad. De achterliggende opvatting van deze groep moe-

ders over de ontwikkeling van kinderen lijkt te zijn dat deze al jong in staat zijn zelf keuzes te maken en hiervoor de vrijheid krijgen. Primair doel lijkt te zijn om het kind gelukkig te laten zijn en in harmonie te laten leven met ouders en andere gezinsleden (McGillcuddy-De Lisi & de Lisi, 2007). De taal is hiervoor het instrument. *Stedelingen en nieuwe plattelanders* en *Zelfbewusten* voeren ook gesprekjes over het hier-en-nu, maar breiden de gesprekken, in tegenstelling tot de twee eerder genoemde groepen, vervolgens uit. Ze doen dat vanuit verschillende motieven. Door met het kind ook over zijn beleving en gedrag te praten, willen de ouders in de eerste plaats het kind inzicht laten krijgen in het eigen gedrag (pedagogisch doel). Ook willen de moeders de kinderen laten ervaren dat de wereld om hen heen groter is dan het eigen gezin. Door daarbij thema’s uit de actualiteit te bespreken verbinden de moeders informatie uit de buitenwereld met de eigen situatie in het gezin. Een derde motief is om via gesprekken de kinderen expliciet nieuwe kennis aan te reiken (‘het brein te voeden’). Heath (1986) noemt dit *news related* gebruik van taal: taalgebruik om nieuwe informatie te (laten) verwerven, buiten het hier-en-nu.

Een vergelijkbaar patroon zien we terug bij *schriftelijk* taalgebruik, in het bijzonder bij het voorlezen. Hoewel voorlezen binnen alle profielen de functie lijkt te hebben om gezamenlijke, positieve momenten te creëren, zien we met name bij *Stedelingen en nieuwe plattelanders* en *Zelfbewusten* het *news related* gebruik van schrift dat we zouden we kunnen karakteriseren als ‘*reading to learn*’ (Heath, 1986). Hierbij is woordenschatontwikkeling en domeinkennis van belang (Hirsch, 2003; Leseman & Hamers, 2007), maar ook redeneren en analyseren wordt op deze manier impliciet aangeleerd (Bereiter, 2002; Leseman, Mayo, Messer, Scheele, & Vander Heyden, 2009). Boeken worden, naast het versterken van de emotionele band, gezien als kennisbron. *Klassieke plattelanders* daarentegen beschouwen het voorlezen ten aanzien van deze functie vooral ‘omdat het hoort’. Het belang ervan lijkt extern te zijn aangereikt, bijvoorbeeld door

de school en krijgt in het eigen gezin minder prioriteit. De moeders geven aan te weten wat het belang van lezen voor de taal- en kennisontwikkeling is, ze verwoorden ook dat complexere boeken hieraan meer bijdragen dan eenvoudige boeken, maar kiezen er desondanks toch voor om minder of eenvoudige boekjes voor te lezen. Ze kennen dus de schoolgeoriënteerde doelen en beheersen het bijpassende handelingsrepertoire, maar volgen dit niet of nauwelijks. Voor een deel is deze keuze bewust, vanuit de opvatting dat leren iets is dat op school moet gebeuren (zie volgende paragraaf). Een andere argumentatie ligt dieper. Uitspraken als *'ik ben gewoon geen voorleesmoeder'* en *'iets wat niet in je zit gaat uiteindelijk weer weg'* verwijst naar pedagogisch gedrag, dat gezien wordt als niet-veranderbaar. Er lijkt dan ook sprake van twee leefwerelden: die van de school en die van de ouders (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005), waardoor ouders het gevoel kunnen krijgen dat hun leefwereld niet wordt begrepen (zie ook 5.3).

Opvattingen en verwachtingen ten aanzien van de school

De opvattingen en verwachtingen van moeders ten aanzien van de school lijken samen te hangen met de hierboven beschreven opvattingen over geletterdheid. *Klassieke plattelanners* en *Distantiërenden* zien een duidelijke afbakening tussen de rol van thuis en die van de school. Kort samengevat: ouders voeden kinderen op en school zorgt voor onderwijs (Fan & Chen, 2001). Leren, in de zin van cognitieve vakken, wordt daarbij nadrukkelijk gezien als een taak van de school. Meer specifiek vinden deze ouders dat de school hun kinderen 'goed Nederlands' moeten leren, omdat dat volgens hen de toekomstkansen van hun kinderen vergroot. Herweijer en Vogels (2004) noemen dit een *leerstofgerichte* visie: De voorbereiding op vervolgonderwijs en arbeidsmarkt is voor deze ouders de belangrijkste doelstelling van het onderwijs. Voor zichzelf zien ouders hierin geen expliciete rol. *Stedelingen en nieuwe plattelanners* en *Zelfbewusten* verwachten van de school, naast het overbrengen van kennis, vooral dat de school hun kinderen uitdaagt en

nieuwsgierig maakt, hen normen en waarden bijbrengt en weerbaar maakt om zich in de samenleving te kunnen handhaven. De school moet volgens hen kinderen dus niet alleen inleiden in kennis, maar ook bovengenoemde vaardigheden aanleren zoals analyseren en redeneren. Herweijer en Vogels (2004) spreken in dat geval van een *leerlinggerichte* visie: de nadruk ligt op vormende doelstellingen, zoals individuele ontplooiing en maatschappelijke voorbereiding.

Wat betreft het leveren van een bijdrage aan de school in de vorm van hand- en spandiensten, zoals overblijfmoeder of lidmaatschap van de Medezeggenschapsraad (MR) verschillen de beweegredenen. Met name *Klassieke plattelanners* en *Distantiërenden* vinden het vanzelfsprekend om te helpen op school. Dit lijkt voort te komen uit een dieper gelegen opvatting dat het vanzelfsprekend is om klaar te staan voor anderen. Dit beperkt zich niet tot het helpen op school, maar geldt ook in het dorp. Beide profielen passen wat dat betreft binnen het onderlinge afhankelijkheidsmodel (Kağıtçıbaşı, 2005; Keller et al., 2005) waarin waarden die bijdragen aan het functioneren van het gezin, de familie of de gemeenschap positief gewaardeerd worden. Ambities liggen daarbij minder op het persoonlijke vlak (bijvoorbeeld in het volgen van een zo hoog mogelijke opleiding), maar meer in het goed laten draaien van het gezin, het verenigingsleven of, zoals in dit geval, de school. Tegelijkertijd zien we, met name bij *Zelfbewusten*, dat de inzet op school ook strategische motieven heeft: door zich voor school in te zetten, kan men invloed uitoefenen. In die zin past de levensstijl van *Zelfbewusten* binnen het onafhankelijke model (Kağıtçıbaşı, 2005), waarbij de nadruk ligt op autonomie van het individu, ontplooiing en ontwikkeling van individuele talenten.

Verwachtingen voor de kinderen

De hierboven genoemde tweedeling in *leerstofgerichte* dan wel *leerlinggerichte* onderwijsvisie vertaalt zich ook in de toekomstverwachtingen voor de kinderen. Hoewel alle moeders 'het geluk' van de kinderen voorop stellen bij het noemen van hun toekomstverwachtingen, blijkt bij *Klassieke plattelanners* en

en *Distantiërenden* dat emotioneel welbevinden, een harmonieus gezinsleven maar vooral ook het hebben van betaald werk en in mindere mate het behaalde opleidingsniveau belangrijke waarden zijn. Het tonen van inzet en het afmaken van waar je mee bezig bent, zijn daarnaast voor hen belangrijke waarden. Hun credo luidt: "Als je iets wilt, moet je er wel voor werken om het te bereiken." Het belang van het hebben van betaald werk zien we overigens ook terug bij enkele *Stedelingen en nieuwe plattelanders*. Bij hen houdt dit verband met de eigen sociaaleconomische situatie. Naarmate deze problematischer is, lijkt het belang van betaald werk groter te zijn. Voor *Zelfbewusten* is zelfontplooiing van het kind het belangrijkste doel van de opvoeding.

Het is overigens van belang om begrippen als 'geluk', 'autonomie' en 'zelfontplooiing' en het belang van opleiding in historisch en maatschappelijk perspectief te plaatsen. Zo vinden ouders in het Gezinsrapport 2011 (Bucx, 2011) de opvoedingsdoelen *autonomie en assertiviteit* het meest belangrijk en staan *uiten van affectie, responsiviteit en uitleggen* in de top 3 van meest gehanteerde opvoedingsstrategieën, hetgeen het individualistische karakter van de hedendaagse Nederlandse samenleving weerspiegelt. Hierbinnen zijn volgens de onderzoekers wel weer subgroepen te onderscheiden die overeenkomen met de culturele modellen zoals we die eerder hebben beschreven. Moeders die een hoger opleidingsniveau hebben bereikt, vinden autonomie, assertiviteit en sociaal gevoel belangrijk; aanpassing aan de eisen van de samenleving (conformiteit) wordt door ouders met een lagere opleiding juist meer gewaardeerd. Dat patroon zien we ook in onze data terug. Opleidingsverschillen in opvattingen lijken dan ook veelal verklaard te worden door te wijzen op verschillen in sociaal en cultureel kapitaal die via de opvoeding van generatie op generatie worden doorgegeven (Kohn, 1989). Dit zal in de volgende paragraaf verder worden toelicht.

5.2 De relatie met de eigen opvoedings- en onderwijsgeschiedenis

De tweede onderzoeksvraag is hoe de moe-

ders hun opvattingen en verwachtingen relatoren aan hun eigen opvoedings- en onderwijsgeschiedenis. Bij negen van de dertien moeders lijkt sprake van continuïteit. De overige vier moeders geven aan hun kinderen bewust anders op te voeden dan hoe zij zelf zijn grootgebracht.

Bij *Klassieke Plattelanders* lijkt het meeste sprake te zijn van pedagogische continuïteit. Ondanks hun verschillende achtergrond, delen ze dat ze alle drie uit een klein dorp afkomstig zijn dat we als 'autonoom dorp' (Thissen & Loopmans, 2013) kunnen schetsen, waarbij ze een scheiding ervaren tussen oorspronkelijke bewoners en 'import'. Het sociale netwerk van henzelf en dat van hun ouders bevindt zich grotendeels binnen het eigen dorp. De maatschappelijke ontwikkeling dat ouders hun opvoedingsdoelen meer gingen richten op zelfontplooiing, lijkt aan deze ouders voorbijgegaan. De intergenerationele lijn wordt niet alleen voortgezet wat betreft de pedagogische doelen, maar ook wat betreft de maatschappelijke betrokkenheid. Net als hun eigen ouders is het voor hen nog steeds vanzelfsprekend om bij te dragen aan de dorpsgemeenschap en mee te helpen op school.

Ook *Stedelingen en nieuwe plattelanders* zetten in grote lijnen de opvoeding voort die ze zelf genoten hebben. Deze groep is minder homogeen dan het in eerste instantie lijkt. Binnen deze groep zouden we namelijk twee subgroepen kunnen onderscheiden, te weten 'sociale stijgers' en 'sociale blijvers'. 'Sociale stijgers' hadden weliswaar ouders met een overwegend laag opleidingsniveau, maar hun doelen en belangen ten aanzien van de cultuur van geletterdheid lagen dicht bij die van de school. Er werd in het gezin veel gelezen en gesproken en de betrokkenheid van de deze ouders bij de school was groot. Deze ouders waren zich bewust van hun positie en wilden hun kinderen meer kansen bieden dan zij zelf hebben gekregen (Brands, 1992). Het volgen van een opleiding ('doorleren') werd door hun ouders dan ook gestimuleerd. De moeders met deze achtergrond hebben hun opvoeding overwegend als ondersteunend ervaren. Het lijkt erop dat deze groep de kansen die hun geboden werden hebben gegre-

pen. ‘Sociale blijvers’ hadden ouders die overwegend middelbaar tot hoger opgeleid waren. Hun opvoedingsdoelen lagen reeds dicht bij die van het onderwijs en kwamen voort uit kennis die zij weer in hun eigen socialisatie hadden opgedaan. Wat de groep *Stedelingen* verder onderling deelt is dat ze vrijwel allemaal een middelbare tot hogere opleiding gevolgd hebben en gedurende de opleiding een periode buiten de eigen omgeving gewoond hebben en toen in aanraking zijn gekomen met andere invloeden.

Ook de ouders van *Zelfbewusten* kunnen we ‘sociale stijgers’ noemen. Deze ouders waren zich bewust van hun positie en wilden opklimmen op de maatschappelijke ladder, door invloed uit te oefenen via deelname aan verenigingen en de politiek. Hard werken, aanzien verwerven en zich materieel verbeteren waren daarbij belangrijke waarden. In termen van Kağıtçıbaşı (2005) kunnen we concluderen dat deze ouders zich *materieel* hebben verbeterd. Hun dochters zijn daarin meegegroeid, maar zijn hen *psychologisch* ontgroeid. Zij vertellen dat hun ouders niet tegemoet konden komen aan hun behoefte aan emotionele ondersteuning. In het vroegere opvoedingsklimaat paste het niet om over gevoels te praten, hetgeen de dochters als een gemis hebben ervaren. Deze ervaringen maakten dat zij, eenmaal ouder, bewust een eigen, andere invulling aan het ouderschap wilden geven. Wat zij belangrijk vinden voor hun kinderen is dat zij gezien worden, mogen zijn wie ze zijn en met zelfvertrouwen de wereld instappen.

De *Distantiërenden*, tenslotte, zijn zich er ook bewust van dat zij hun kinderen anders willen grootbrengen dan zij zelf grootgebracht zijn. De eigen opvoeding lijkt bij deze groep sterk te hebben ingegrepen in de eigen ontwikkeling en niet alleen op het gebied van onderwijs. Een belangrijke drijfveer voor hen is dat hun kinderen een betere kindertijd moeten hebben dan zij zelf in hun eigen jeugd hebben ervaren. De permissieve houding die we bij hen bespeuren (Van As, 1999) geldt niet alleen het concrete opvoedingsgedrag maar ook hun verwachtingen: de keuzes die de kinderen op termijn maken lijken bij voorbaat door de moeders te worden geaccepteerd

en ondersteund. Deze steun lijkt warm en onvoorwaardelijk, maar weinig sturend. De enige restrictie die de moeders noemen is dat de uiteindelijke beroepskeuze wel perspectief op betaald werk moet opleveren.

5.3 Discussie

Intergenerationele overdracht

De interviews in deze studie laten zien dat opvattingen ten aanzien van opvoeding en onderwijs en verwachtingen over de toekomst van hun kinderen van de moeders op het Groninger platteland zeer divers zijn, waarbij met name de opvattingen van *Stedelingen en nieuwe plattelanders* en *Zelfbewusten* meer aansluiten bij schoolgeoriënteerde doelen dan die van *Klassieke plattelanders* en *Distantiërenden*. Uit de verhalen blijkt dat alle moeders hun doelen, belangen en emoties kunnen relateren aan de manier waarop ze zelf zijn grootgebracht, waarbij *Klassieke plattelanders* en *Stedelingen en nieuwe plattelanders* het opvoedingspatroon van hun ouders grotendeels hebben voortgezet, terwijl *Zelfbewusten* en *Distantiërenden* op meer of minder rigoureuze manier hebben gebroken met hun eigen opvoeding. Een vijftal factoren lijkt van belang te zijn geweest bij het al dan niet voortzetten van de eigen opvoeding.

In de *eerste* plaats is dat het volgen van een *opleiding*. Dat lijkt met name te gelden voor *Zelfbewusten*. Voor hen is het volgen van een opleiding (‘doorleren’) een bewuste keuze geweest. De opleiding heeft hen in staat gesteld om naar de eigen situatie te kijken en die te vergelijken met die van hun ouders en daar de conclusie aan te verbinden dat zij hun kinderen op belangrijke punten anders willen opvoeden dan hoe ze zelf zijn opgevoed. Het volgen van een opleiding was geen vanzelfsprekendheid. Een van de moeders werd door haar ouders ontraden om na het Mbo een Hbo-opleiding te doen. De motivatie was dat ze immers nu een beroep had geleerd en aan het werk kon en daarmee in haar eigen onderhoud kon voorzien, waarmee volgens de ouders het (economische) doel van de opvoeding was bereikt. Een vervolgopleiding zou daar niets aan toevoegen. Uit dit voorbeeld blijkt dat naast het volgen van een opleiding *individuele psychologische*

kenmerken een belangrijke rol hebben gespeeld (Shaffer, Burt, Obradović, Herbers, & Masten, 2009). Deze moeder had blijkbaar een ‘drive’ en doorzettingsvermogen om de opleiding te doen, ondanks dat haar ouders dit afkeurden. *Stedelingen en nieuwe plattelanders* zijn echter ook middelbaar en hoger opgeleid; bij hen heeft dit niet geleid tot een breuk met de eigen opvoeding. Uit de verhalen van deze moeders blijkt vrijwel zonder uitzondering dat zij hun eigen opvoeding als plezierig en positief hebben ervaren. Wat hier mogelijk een belangrijke rol heeft gespeeld is de *kwaliteit van de eigen opvoeding* (Kerr, Capaldi, Pears, & Owen, 2009). Bij *Distantiërenden* lijkt deze juist in het geding te zijn geweest. Zij hebben hun eigen opvoeding als problematisch ervaren en hebben zich ten doel gesteld dat hun eigen kinderen het beter moeten hebben dan zij het zelf hebben gehad. Een vierde factor die een rol lijkt te hebben gespeeld betreft de *mogelijkheid om ervaringen buiten het eigen milieu op te doen*. Een aantal *Stedelingen en nieuwe plattelanders* bijvoorbeeld, hebben een deel van hun studententijd elders doorgebracht en zijn daarna weer teruggekeerd naar Groningen. Ze zijn in die periode in aanraking gekomen met leefstijlen die afwijken van de leefstijl van hun ouders. Mogelijkerwijs zijn ze hierdoor ook beïnvloed door de maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van denken over opvoeding, zoals de toenemende waarde die aan autonomie en zelfontplooiing wordt toegekend (Herweijer & Vogels, 2004). Omgekeerd verklaart het *minder* ervaringen opdoen buiten het eigen milieu mogelijk ook waarom *Klassieke Plattelanders* een cultuur van geletterdheid hebben die, ondanks de maatschappelijke ontwikkelingen, toch op afstand blijft staan van de schoolgeoriënteerde doelen. Door massamedia en het contact met school hebben ze wel kennis genomen van deze doelen, begrijpen het belang ervan, maar de opvattingen van de eigen cultuur maken dat ze deze onvoldoende belangrijk lijken te vinden om de bijbehorende handelingen toe te voegen aan het eigen repertoire. Niet alleen in hun ontwikkeling hebben *Stedelingen en nieuwe plattelanders* ervaringen elders opgedaan, maar ook hun *huidige*

netwerk is geografisch groter dan dat van *Klassieke plattelanders* en *Distantiërenden*, waardoor de kans groter is om met andersdenkenden in contact te komen. Een laatste mogelijke factor betreft *persoonlijke gebeurtenissen* die van invloed kunnen zijn geweest bij het al dan niet voortzetten van de eigen opvoeding. Het overlijden van een partner, een scheiding, bijzondere vriendschappen waardoor iemand in aanraking komt met opvoedingsstijlen die contrasteren met de eigen opvoeding zijn een aantal *life events* van deze Groninger moeders die hebben ingegrepen in de eigen ontwikkeling en daarmee in het normen- en waardenpatroon van deze moeders.

Bovenstaande opsomming van mogelijke factoren zou de indruk kunnen wekken dat het gaat om afzonderlijke processen of mechanismen. Dat is niet wat we beogen. We willen benadrukken dat de manier waarop de moeders hun kinderen grootbrengen, de onderliggende opvattingen en hun verwachtingen ten aanzien van het onderwijs veeleer een functie lijkt te zijn van de genoemde psychologische en contextuele factoren (Conger et al., 2009) dan van afzonderlijke processen.

Cultuur van geletterdheid

In navolging van Collins en Blot (2003) en Street (1993) zouden we naast ‘*school literacy*’, waarbij schoolse doelen worden nagestreefd, bij *Klassieke Plattelanders* en *Distantiërenden* op een *gelijkwaardige* manier kunnen spreken van ‘*vernacular literacy*’, waarbij overwegend over onderwerpen wordt gesproken in het hier-en-nu en lezen hoofdzakelijk een recreatieve functie heeft. Heath (1983) spreekt in haar studie over *non mainstream homes*. Deze manier van omgaan met taal en met geletterdheid maakt onderdeel uit van de leefstijl (Barton & Hamilton, 2000), in het geval van deze studie, van moeders binnen de profielen *Klassieke plattelanders* en *Distantiërenden*.

Deze veronderstelde gelijkwaardigheid stelt ons echter voor een dilemma. De waarden en normen van de school en het daaruit afgeleide curriculum maakt onderdeel uit van de dominante cultuur (*school oriented culture*) (Heath, 1986; Leseman, 1994; Weininger

& Lareau, 2003). Belangrijke vaardigheden zijn hierbij probleem oplossen, het hebben en verkrijgen van kennis en communiceren, hetgeen scherp afsteekt tegen gesprekken over onderwerpen binnen het hier-en-nu en recreatief taalgebruik (Leseman, 1994). Hoe om te gaan met dit dilemma? Bekend is namelijk dat kinderen die opgroeien in gezinnen met gedecontextualiseerd taalgebruik (Schleppegrell, 2004), waarbij gepraat wordt over thema's buiten het hier-en-nu (Henrichs, 2010) niet alleen beter toegerust zijn op de schoolcultuur, maar daarmee ook op de hedendaagse samenleving, waarin deze vaardigheden relevant zijn (Kickbusch & Ratzan, 2001; Kim, Lee, Gardner, Park, & Cameron, 2017). Om toch aan beide culturen recht te doen maken we gebruik van het begrip *developmental niche* van Harkness en Super (1994). Hierbij worden drie componenten onderscheiden: (1) de fysieke en sociale omgeving van het kind, (2) cultureel bepaalde gebruiken binnen het opvoedingsgedrag van opvoeders en (3) de onderliggende opvattingen van deze opvoeders. Het kind verkeert zowel thuis als op school in een zgn. *developmental niche*. De drie componenten van deze 'niche' vormen samen een systeem dat idealiter in evenwicht is met de sociale en culturele omgeving waarbinnen de niche (school, gezin) functioneert. Er is dan volgens Harkness en Super sprake van 'homeostase', bijvoorbeeld wanneer de drie componenten afgestemd zijn op de fysieke, sociale en economische omstandigheden van de samenleving, waarbinnen de niche functioneert. In het bovengeschetste dilemma lijkt er geen sprake te zijn van homeostase: Zowel de opvattingen, de gebruiken en het opvoedingsgedrag van *Klassieke plattelanders* en *Distantiërenden* passen niet langer bij de fysieke en sociale context waarin het kind verkeert. Harkness (2013) geeft aan dat ouders in dat geval schoolse waarden meer zouden moeten waarderen, om de homeostase thuis te herstellen. De eerste stap om dit te bereiken is om ouders te laten inzien dat dit noodzakelijk is. De interviews lieten zien dat ouders over het algemeen de kennis wel bezaten, maar zich nog geen eigenaar voelden van de noodzaak. Om dit te bewerkstelligen stelt Falk-Rafael (2001) voor

om ouders *informed choices* te laten maken: laat ouders keuzes maken, maar voorzie hen daarbij van alle benodigde informatie. Hiervoor ligt wellicht een taak voor de school.

Wat vraagt dit van de school? De school vertegenwoordigt een specifieke culturele praktijk die, als gezegd, wat betreft het kerncurriculum, de normen en waarden belichaamt van de dominante cultuur van geletterdheid (Leseman, 1994). Dit vertaalt zich ook in de populatie leerkrachten, die qua achtergrond over het algemeen ook vertegenwoordigers zijn van deze cultuur. Nederlandse leerkrachten vormen doorgaans een vrij homogene populatie van autochtone vrouwen uit de middenklasse (Kassenberg, 2017; SBO, 2011). Op het moment dat leefwerelden verschillen, zoals hierboven is aangegeven, kunnen niet alleen ouders maar ook leerkrachten een kloof ervaren (Kim, 2009). Dat is ook wat er gebeurt als leerkrachten spreken over zgn. "moeilijk bereikbare ouders" (Menheere & Hooge, 2010). Het is dan ook een reëel risico dat zij handelen op grond van onjuiste en incomplete stereotype beelden van ouders (Kim, 2009). Indien zij geen kennis hebben van de opvattingen en verwachtingen van ouders (die afwijken van hun eigen opvattingen en verwachtingen) kan dat negatieve gevolgen hebben voor het contact tussen ouders en school, omdat wat de leerkracht verwacht in grote mate bepalend is voor de mate waarin ouders betrokken zijn (Carlisle et al., 2005). Om de 'homeostase' te herstellen zouden dus niet alleen ouders de cultuur van de school moeten waarderen, maar de school, lees: leerkrachten, zouden kennis moeten hebben van de opvattingen en verwachtingen van ouders, in het bijzonder van hen die zij als moeilijk bereikbaar kenschetsen.

Doelgroep

Een laatste conclusie betreft de toekomst van de zogenaamde *Klassieke plattelanders*. Voorgaande studies over achterstanden in deze regio (Stellingwerf et al., 2004; Van der Vegt & Van Velzen, 2002; Vogels & Bronneman-Helmerts, 2003) leken zich met name op deze doelgroep te richten. Op basis van deze en een eerdere studie (Poolman et al., 2015), zijn we geneigd te veronderstellen dat de 'stabiele

identiteit' (Terlouw, 2012) van de *Klassieke plattelander*, opgevat als bewoner van een 'autonoom dorp', geworteld in het platteland, met zijn of haar netwerk overwegend in het dorp of de directe omgeving, als gevolg van de ontwikkelingen op het platteland, afbrokkelt. De ontwikkeling van autonome dorpen tot woondorpen maakt niet alleen dat in de dorpen het aantal *Nieuwe plattelanders* en *Zelfbewusten* toeneemt, maar dat daarmee ook de samenstelling van de populatie van het dorp verandert. Door veranderende individuele opvattingen veranderen binnen een dorpsgemeenschap wellicht ook de collectieve ideeën richting een 'klein-stedelijke plattelandsmentaliteit'. Het platteland wordt daarmee individualistischer. Voorwaarde is wel dat de verschillende profielen binnen een dorp met elkaar te maken krijgen en elkaar beïnvloeden. Op basis van de verhalen van de moeders, waarbij gesproken wordt van 'import', en waarbij de *Klassieke plattelanders* en *Nieuwe plattelanders* in twee tamelijk gescheiden werelden lijken te leven, kan vermoed worden dat dit proces nog wel eens jaren zou kunnen duren.

Beperkingen van het onderzoek

Ten aanzien van deze studie zijn drie beperkingen te noemen. De eerste betreft de stabiliteit van de profielen. Het geringe aantal interviews en de indeling in vier profielen leidde ertoe, dat enkele profielen beschreven zijn op basis van een beperkt aantal interviews. De profielen kunnen dientengevolge dan ook niet als 'stabiel' beschouwd worden maar moeten als indicatief worden gezien. Bovendien zouden we op basis van de verschillen tussen de verhalen van de moeders de plaats binnen het kwadrant op basis van de kenmerken op de beide onderscheiden criteria, ook weer op een continuüm kunnen plaatsen en als het ware als een 'virtuele puntenwolk' kunnen weergeven. De laatste opmerking betreffende de profielen is dat moeders op andere dan de aangegeven indelingscriteria, overeen kunnen komen, terwijl zij niet in het hetzelfde kwadrant zitten. De beide gehanteerde indelingscriteria blijken, getuige de analyses echter wel onderscheidend te zijn.

Een tweede beperking van deze studie is de ondervertegenwoordiging van het aantal lager opgeleide moeders. Uit de landelijke statistieken blijkt dat in Noordoost Nederland ongeveer een kwart van de bevolking tussen 15 en 65 lager opgeleid is (CBS Open data Statline, 2017). Dat percentage hebben we in dit onderzoek niet gehaald. Desondanks hebben we, op basis van ervaringen in deze regio, wel de indruk dat het verhaal van de lager opgeleiden uit de dorpen in de data voldoende vertegenwoordigd is.

Een derde beperking betreft de gekozen methodologie. In dit onderzoek is gekozen voor een diepte-interview. Deze manier van data verzamelen vraagt echter van de respondenten de vaardigheid om op de eigen situatie te reflecteren en hun ideeën en gedachten in mondelinge taal uit te drukken. De gekozen werkwijze zou beperkend geweest kunnen zijn voor respondenten die hier moeite mee hebben. Hoewel we niet de indruk hebben dat dit beperkend is geweest voor de deelnemende respondenten, kunnen we ons voorstellen dat de steekproef hierdoor wel selectief zou kunnen zijn. Vervolgonderzoek, in de vorm van participerende observatie op scholen of binnen dorpsgemeenschappen zou een alternatief kunnen zijn voor deze methodologische beperking.

Ten aanzien van vervolgonderzoek zou het raadzaam zijn de steekproef uit te breiden naar andere dorpen en regio's. Op basis van het theoretische raamwerk en de data hebben we in dit onderzoek vier profielen onderscheiden. De respondenten zijn qua aantal echter niet gelijkmatig over de profielen verdeeld. Maar, net zoals dat in onze steekproef het geval is, is het te verwachten dat ook binnen scholen, dorpen of regio's de aantallen verschillen, afhankelijk van de samenstelling of cultuur van een dorp of regio. Uitbreiding van de steekproef naar andere dorpen of regio's zou niet alleen inzicht kunnen geven in de validiteit van deze vier profielen, maar ook in regionale verschillen ten aanzien van deze profielen. Een *tweede* aanbeveling voor vervolgonderzoek betreft de deelname van lager opgeleiden. Om deze doelgroep te bereiken lijkt een andere manier van werven noodzakelijk, bijvoorbeeld die van participe-

rende observatie. Actieve deelname aan school- en dorpsactiviteiten zou nog een breder beeld kunnen geven van de opvattingen en verwachtingen van de Groninger ouders.

5.4 Algemene conclusie

In deze studie zijn we op zoek gegaan naar mechanismes die bepalen waarom ouders, in het bijzonder de moeders in Noordoost Groningen, de opvoeding die zij zelf genoten hebben al dan niet voortzetten en welke consequenties dit heeft voor hun opvattingen ten aanzien van opvoeding en onderwijs en de verwachtingen die zij hebben ten aanzien van de schoolloopbaan van hun kinderen. We hebben daarbij specifiek gefocust op de cultuur van geletterdheid binnen de gezinnen en geconstateerd dat deze in een aantal gezinnen 'anders' is dan de cultuur van geletterdheid die op school belangrijk gevonden wordt. Een vijftal factoren lijkt voor de intergenerationale overdracht van belang te zijn geweest. Deze opsomming van deze factoren zou de indruk kunnen wekken dat het gaat om afzonderlijke processen of mechanismen. Dat is niet wat we beogen. We willen benadrukken dat de manier waarop de moeders hun kinderen grootbrengen, de onderliggende opvattingen en hun verwachtingen ten aanzien van het onderwijs veeleer een functie lijkt te zijn van de genoemde psychologische en contextuele factoren dan van afzonderlijke processen, waarbij per persoon de invloed van elk van deze factoren lijkt te verschillen. Hoewel binnen de profielen gemeenschappelijke kenmerken en relevante patronen te onderkennen zijn, maken de interviews tegelijkertijd duidelijk dat iedere moeder een eigen biografie heeft. Dit pleit ervoor dat leerkrachten in het contact met ouders hen als 'persoon' blijven zien en zich zouden moeten verdiepen in hun biografie om hun opvattingen en verwachtingen te achterhalen en te begrijpen.

Literatuur

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). New York: Routledge.

- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Belsky, J., Conger, R., & Capaldi, D. M. (2009). The intergenerational transmission of parenting: Introduction to the special section. *Developmental Psychology*, 45(5), 1201-1204. doi:10.1037/a0016245
- Bereiter, C. (2002). Liberal education in a knowledge society. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 11-34). Chicago: Open Court Publishing.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Brands, J. (1992). *Die hoeft nooit meer wat te leren: levensverhalen van academici met laaggeschoolde ouders*. Nijmegen: Sun.
- Bucx, F. (2011). *Gezinsrapport 2011: een portret van het gezinsleven in Nederland* (No. 2011-7) Den Haag. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bus, A.,G., Van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- CBS (2016). Meer kinderen naar kinderopvang. Opgehaald op 2 februari 2018 van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/23/meer-kinderen-naar-kinderopvang>
- CBS Open data Statline (2017). Arbeidsdeelname; regionale indeling 2017. opgehaald van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/83933NED/table?ts=1529690957103>
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162. doi:10.1007/s10643-005-0043-1
- Collins, J., & Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conger, R. D., Belsky, J., & Capaldi, D. M. (2009). The intergenerational transmission of parenting: Closing comments for the special section. *Developmental Psychology*, 45(5), 1276-1283. doi:10.1037/a0016911
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family*

- Psychology*, 19(2), 294-304.
- De Roos, S., & Bucx, F. (2010). Piepen de jongen, zoals de ouders zongen? In A. Van den Broek, R. Bronneman-Helmers & V. Veldheer (Eds.), *Wisseling van de wacht: Generaties in Nederland* (pp. 75-89). Den Haag: SCP.
- De Winter, M. (2012). *Socialization and civil society. How parents, teachers and others could foster a democratic way of life*. Rotterdam: Sens Publishers.
- Doolaard, S., & Leseman, P. P. M. (2008). *Versterking van het fundament. Integrerende studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn Sociale en institutionele context van scholen uit het onderzoeksprogramma Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) 2005-2008*. Groningen: GION.
- Doornenbal, J. M., Okma, C. M., & Singer, E. (2002). Waarom kinderen hun (pleeg) ouders bij een verbod gehoorzamen of juist niet. Een onderzoek naar de innerlijke logica van kinderen. *Pedagogiek*, 22(3), 197-213.
- Diessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden: Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- Falk-Rafael, A. (2001). Empowerment as a process of evolving consciousness: A model of empowered caring. *Advances in Nursing Science*, 24(1), 1-16.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fettelaar, D., Mulder, L., & Diessen, G. (2014). *Ouderlijk opleidingsniveau en onderwijsachterstanden van kinderen. Veranderingen in de periode 1995-2011*. (No. 34001533). Nijmegen: ITS.
- Gardenier, J. D. (2012). *Rijk met kleine dorpen. Een sociologische studie naar het platteland van Noord-Groningen*. Assen: Van Gorcum.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociological Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Harkness, S. (2007). Cultural models and developmental agendas: Implications for arousal and self-regulation in early infancy. *Journal of Developmental Processes*, 2(1), 5-39.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1994). The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science & Medicine*, 38(2), 217-226.
- Harkness, S., Super, C. M., Bermúdez, M. R., Moscardino, U., Rha, J., Mavridis, C. J., . . . Zylicz, P. O. (2010). Parental ethnotheories of children's learning. In J. Bock, S. Gaskins & D. F. Lancy (Eds.), (pp. 65-81). Walnut Creek, CA, US: AltaMira Press.
- Harkness, S., Super, C. M., & Van Tijen, N. (2000). Individualism and the "Western Mind" reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (87), 23-39.
- Harkness, S. (2013, november). Early childhood care and development in cross-cultural perspective. Paper, gepresenteerd op de tweede ECESS seminar Early childhood care and education: developmental, educational, and economic benefits. Utrecht.
- Heath, S. B. (1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30(1), 123-133. doi:10.1111/j.1460-2466.1980.tb01778.x
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(01), 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1986). Critical factors in literacy development. In S. De Castell, A. Luke & K. Egan (Eds.), *Literacy, society, and schooling* (pp. 209-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2010). *Qualitative research methods*. London: Sage.
- Henrichs, L. F. (2010). *Academic language in early childhood interactions: A longitudinal study of 3-to 6-year-old Dutch monolingual children*. Amsterdam: ACLC, Universiteit van Amsterdam.
- Herweijer, L., & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. (No. 2004-20). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing

- achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14.
- Hops, H., Davis, B., Leve, C., & Sheeber, L. (2003). Cross-generational transmission of aggressive parent behavior: A prospective, mediational examination. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 161-169. doi:10.1023/A:102252224295
- Huijbregts, S. K., Leseman, P. P. M., & Tavecchio, L. W. C. (2008). Cultural diversity in center-based childcare: Childrearing beliefs of professional caregivers from different cultural communities in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 233-244.
- Inspectie van het Onderwijs. (2009). *De kwaliteit van het onderwijs in het noorden van Nederland: Basisonderwijs en voortgezet onderwijs in Groningen, Fryslân en Drenthe*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P., Nap-Kolhoff, E. M., & Rodigas, E. (2011). *Peuters en kleuters in het Zuid-Limburgse onderwijs. De (voorlopige) evaluatie van de Zuid-Limburgse VVE-pilot "Moelejaan" 2009-2010*. Maastricht: Maastricht University.
- Kagitçibasi, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kagitçibasi, Ç. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422. doi:10.1177/0022022105275959
- Kassenberg, A. (2017). Verschillende ouders, gelijke kansen voor kinderen. In K. Hoogeveen, I. Jepma & F. Studulski (Eds.), *Kansen bieden in plaats van uitsluiten* (pp. 79-100). Utrecht: Sardes.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A., & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 229-237. doi:10.1080/01650250544000017
- Kerr, D. C., Capaldi, D. M., Pears, K. C., & Owen, L. D. (2009). A prospective three generational study of fathers' constructive parenting: Influences from family of origin, adolescent adjustment, and offspring temperament. *Developmental Psychology*, 45(5), 1257-1275.
- Kickbusch, I., & Ratzan, S. C. (2001). Health literacy: making a difference in the USA. *Journal of Health Communication*, 6(2), 87-88.
- Kim, J., Lee, Y., Gardner, L., Park, H., & Cameron, G. T. (2017). What's in a name? Health literacy leaders say plenty! *Howard Journal of Communications*, 28(3), 234-248.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Kohn, M. L. (1989). *Class and conformity: A study in values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leseman, P. P. M. (1994). Socio-cultural determinants of literacy development. In L. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications* (pp. 163-184). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Leseman, P. P. M., & Hamers, J. (2007). Begrijpend lezen. In K. Verschueren, & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (pp. 73-88). Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Leseman, P. P. M., Mayo, A. Y., Messer, M. H., Scheele, A. F., & Vander Heyden, K. (2009). De vroege ontwikkeling van schooltaal: Het DASH-project. *Tijdschrift Voor Orthopedagogiek*, 48(6), 271-287.
- McGillcuddy-De Lisi, A. V., & de Lisi, R. (2007). Perceptions of family relations when mothers and fathers are depicted with different parenting styles. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 168(4), 425-442. doi:10.3200/GNTP.168.4.425-442
- Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of European Teacher Education Network*, 6, 144-157.
- Merens, A., & Van den Brakel, M. (2014). *Emancipatiemonitor 2014*. (No. 2014-37). Den Haag: SCP/CBS.
- Mulder, L., & Meijnen, W. (2013). *Onderwijsachterstanden in de BOPO-periode 2009-2012*. (No. 34001033). Nijmegen: ITS.

- Notten, N. (2016). Opvoeding en ongelijke kansen: de rol van de culturele opvoeding bij de overdracht van ongelijke kansen tussen generaties. In P. de Beer, & M. van Pinxteren (Eds.), *Meritocratie, op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* (pp. 65-102). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Okma-Rayzner, C. M. (2006). *Pleegkinderen in conflictsituaties*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2007). Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology*, 27(3), 329-348.
- Poolman, B. G., Leseman, P. P. M., Doornenbal, J. M., & Minnaert, A. E. M. G. (2017). Development of the language proficiency of five- to seven-year-olds in rural areas. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 756-777.
- Poolman, B. G., Minnaert, A. M. G., Leseman, P. P. M., & Doornenbal, J. M. (2015). Achtergronden van taalachterstanden bij jonge kinderen in Oost-Groningen. *Pedagogische Studiën*, 92(4), 150-169.
- Riemersma, F., & Maslowski, F. (2007, juni). Onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen. Groningen.
- Rispens, J., Hermanns, J. M. A., & Meeus, W. H. J. (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- SBO. (2011). *Diversiteitsmonitor: Feiten en cijfers over diversiteit in het po, vo, mbo en op de lerarenopleiding*. Den Haag: SBO.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Serbin, L. A., & Karp, J. (2003). Intergenerational studies of parenting and the transfer of risk from parent to child. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 138-142. doi:10.1111/1467-8721.01249
- Shaffer, A., Burt, K. B., Obradovic, J., Herbers, J. E., & Masten, A. S. (2009). Intergenerational continuity in parenting quality: The mediating role of social competence. *Developmental Psychology*, 45(5), 1227-1240.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., & Goodnow, J. J. (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. New Jersey: Psychology Press.
- Steenbekkers, A., Simon, C., & Veldheer, V. (2006). *Thuis op het platteland*. (No. 2006-1). Den Haag: SCP.
- Stellingwerf, B., Pulles, M., & Dusseljee, F. (2004). *Kansen in het graan: Rapportage Kansrijk Oost-Groningen*. Groningen: Etoc.
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & Kirby, J. R. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 24-50.
- Street, B. (1993). *Cross-Cultural approaches to Literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Terlouw, K. (2012). From thick to thin regional identities? *GeoJournal*, 77(5), 707-721.
- Thissen, F., & Loopmans, M. (2013). Dorpen in verandering. *Rooilijn*, 2(46), 80-89.
- Tjallings, I. (2011). *Taalachterstanden bij jonge kinderen in Noord Nederland: Een exploratief onderzoek naar academisch taalgebruik binnen gezinnen in de regio Delfzijl*. (ongepubliceerde Masterthesis). Rijksuniversiteit Groningen, 2011.
- Van As, N. M. (1999). *Family functioning and child behavior problems*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Van der Vegt, A. L., & Van Velzen, J. (2002). *Dilemma's in het groen: Een analyse van onderwijskansen voor 1.25 leerlingen in het basisonderwijs op het platteland*. Middelburg: Scoop.
- Van IJzendoorn, M. H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review*, 12(1), 76-99. doi:10.1016/0273-2297(92)90004-L
- Van Oosterhout, E. (1992). Nattigheid voor Baflo: Onderzoek naar onderwijsachterstand op platteland. *Stimulans*, 10(9), 20-21.
- VERBI Software. (2012). MAXQDA 10 [computer software]. Berlijn, Duitsland: VERBI Software. Beschikbaar op <https://www.maxqda.com>
- Vogels, R., & Bronneman-Helmers, R. (2003). *Autochtone achterstandsl leerlingen. Een vergeten groep*. Den Haag: SCP.
- Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5-6), 375-402.

Auteurs

Bé Poolman is als universitair docent verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen (RuG).

Jeannette Doornenbal is als lector Integraal Jeugdbeleid verbonden aan de Hanzehogeschool Groningen (HG). **Paul Leseman** is als hoogleraar Orthopedagogiek verbonden aan de Universiteit Utrecht (UU). **Alexander Minnaert** is als hoogleraar Orthopedagogiek en Klinische Onderwijskunde verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen (RuG).

Correspondentieadres: Bé Poolman, basis-eenheid Orthopedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen; e-mail: b.g.poolman@rug.nl.

Abstract

Beliefs and expectations of mothers in the countryside of Groningen

Many studies have shown that the large differences in language development among young children in Northeast Groningen have an intergenerational background. Hereby parental beliefs about child rearing and education and expectations about academic performance of their children play an important role. Previous research showed *that* beliefs and expectations of parents are related to children's language performance. In this study beliefs and expectations by thirteen mothers in the aforementioned region are explicated by in-depth interviews. Analysis of these interviews yielded four profiles, based on two orthogonal dimensions: *Traditional rural dwellers, New rural dwellers and city dwellers, Confidants and Dissociates*. Analysis illustrated that psychological, cultural and socioeconomic factors determined whether mothers continue their own education or not.

85

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**

Keywords: Educational opportunities, North Netherlands, literacy, beliefs, expectations